

UMA ANÁLISE DO SISTEMA ASSURANCE OF LEARNING PROMOVIDO PELA AGÊNCIA DE ACREDITAÇÃO AMERICANA AACSB PARA CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS

AN ANALYSIS OF THE ASSURANCE OF LEARNING SYSTEM PROMOTED BY THE AACSB AMERICAN ACCREDITATION AGENCY FOR BUSINESS AND MANAGEMENT COURSES

MÁRIO CESAR BARRETO MORAES¹

Universidade do Estado de Santa Catarina
mcbmstrategos@gmail.com

GUILHERME FELIPE KALNIN¹

Universidade do Estado de Santa Catarina
gfkalinin@gmail.com

MÁRCIO ALEXANDRE KARSTEN²

Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina
marcio.karsten@gmail.com

RESUMO

Este artigo busca analisar o sistema de avaliação de aprendizado denominado *Assurance of Learning* (AoL) requisitado para o processo de acreditação da agência americana *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), a qual valida a qualidade de cursos de administração, negócios e contabilidade em nível internacional. O AoL visa averiguar a aprendizagem dos estudantes que compõem o curso ao valorizar indicadores que abordam a experiência discente, com embasamento na missão institucional, nos objetivos e nas estratégias de aprendizagem estabelecidos pelo e para o curso. Ao levar em consideração a atual importância da aprendizagem e da experiência discente, esta pesquisa busca descrever as principais características e a operacionalização do AoL por meio de uma metodologia qualitativa de cunho documental e bibliográfico com base em artigos científicos da área entre 2007-2016 e em documentos que remontam às práticas da agência. Como resultado, tem-se uma descrição apurada do AoL e de suas etapas de operacionalização, indicando uma visão sistêmica e ativa à aprendizagem discente ao mesmo tempo que este ensina a aprendizagem organizacional de laço duplo para a gestão de cursos.

Palavras-chave: acreditação, sistema de acreditação americano, AACSB, *assurance of learning*.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze the *Assurance of Learning* (AoL) system promoted as a requirement for the accreditation process of the American Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), which validates the quality of management and accounting courses at international level. The AoL system seeks to inquire students learning and experiences, based on the institutional mission, learning objectives and strategies established by the course stakeholders. Taking into account the current importance of learning and student experience on higher education,

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina. Av. Madre Benvenuta, 2037, Itacorubi, 88035-001, Florianópolis, SC, Brasil.

² Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina. Rua Gothard Kaesemodel, 833, Anita Garibaldi, 89203-400, Joinville, SC, Brasil.

this research seeks to describe the main characteristics and operationalization of the AoL by means of a qualitative documental and bibliographic methodology based on scientific articles of the area between 2007–2016 and on documents produced by the AACSB agency. As a result, a detailed description of AoL and its stages of operationalization reveals a systemic and active view of students learning, while it provides a double-loop organizational learning process for course management.

Keywords: accreditation, American accreditation system, AACSB, *assurance of learning*.

INTRODUÇÃO

Em uma era de liquidez valorativa, pautada por um capitalismo líquido, transformações tecnológicas, econômicas e sociais são inevitáveis e constantes de modo globalizado (Bauman, 2001). Destas mudanças, depreendem-se instabilidades globais e locais que transformam principalmente a área educacional, mais especificadamente o ensino superior, este que adquire maior flexibilidade frente a um contexto de constante expansão e democratização (Schwartzman, 2015).

Neste cenário, a busca pela melhoria da qualidade educacional tem se demonstrado uma preocupação corrente à realidade do ensino superior tanto brasileiro (Davok, 2007; Morosini, 2014) quanto mundial (Filippakou, 2011; Harvey e Newton, 2004; Lakhal e Sévigny, 2015). Governo e organizações de acreditação operam como instrumentos que possibilitam mudanças quando aplicados nas instituições de ensino superior (Bieker, 2014; Elliott e Goh, 2013; French *et al.*, 2014; Kelley *et al.*, 2010; Lakhal e Sévigny, 2015), além de proverem legitimidade e transparência da qualidade institucional aos diversos *stakeholders* internos e externos (Lubinescu *et al.*, 2001; Vught e Westerheijden, 1993).

Nos últimos anos, observa-se um aumento da preocupação pela avaliação institucional de cunho governamental, tema este de grande discussão no Brasil desde 1980 (Schwartzman, 2013), bem como uma iniciativa por parte das próprias instituições de ensino superior, que, voluntariamente, buscam programas nacionais ou internacionais de acreditação³ que legitimem e validem sua qualidade (Stufflebeam e Coryn, 2014). Essa legitimação decorre com o aferir de selos e certificações que podem garantir não somente destaque perante o mercado, mas também: vantagens estratégicas na busca por recursos escassos; redução da ambiguidade contextual; auxílio no planejamento institucional; e o reforço da relevância institucional frente a pressões de seleção, privada ou pública (Durand, 2005). Ao mesmo tempo, possibilita a acreditação a revisão e o aprimoramento de processos internos de gestão,

inovação e a promoção da aprendizagem organizacional (Dumond, 2013; Elliott e Goh, 2013; Romero, 2008) além de fomentar informações significativas aos diversos *stakeholders* e gestores (Cret, 2011).

Entre os processos de acreditação, tem-se a AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*), como uma das primeiras agências de acreditação do contexto americano, criada em 1916, e a primeira a trabalhar no ramo de gestão e negócios. O aumento na popularidade da AACSB é atestado pelo incremento de instituições cujos programas possuem seu selo de qualidade, que passou de 246 instituições no ano de 1987 para 755 em 2016, sendo 218 destas referenciais no mercado internacional, totalizando 52 países atendidos. Entre as instituições credenciadas, encontram-se duas brasileiras aprovadas pelo processo de acreditação da AACSB, a Escola de Administração de Empresas, de São Paulo, o Instituto de Ensino e Pesquisa, e outras cinco instituições em processo de acreditação (AACSB, 2017).

Revela-se a acreditação uma prática já verificável ao contexto brasileiro, operando com objetivos análogos ao do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) brasileiro no que tange a busca pela qualidade institucional (Brasil, 2009). Porém, a AACSB possui práticas e filosofias diversas ao SINAES, compondo como foco essencial os processos institucionais que compreendem: gestão estratégica e inovação; participantes (estudantes, professores e funcionários) diversos; ensino e aprendizagem; e engajamento profissional e acadêmico (AACSB, 2016; Miles *et al.*, 2014). Na dimensão "ensino e aprendizagem" encontra-se o *Assurance of Learning* (AoL), o qual é destacado nesta pesquisa ao pretender compor um sistema de análise da aprendizagem individual de aluno que, ao integrar os diversos *stakeholders* do curso e instituição, visa aprimorar a experiência discente e, consequentemente, o valor agregado ao estudante pelo curso (Lakhal e Sévigny, 2015). Soma-se ao exposto o fato da pesquisa realizada em periódicos brasileiros não elencar artigos com comentários a respeito do AoL, o que dificulta a contextualização das institui-

³ Para esta pesquisa, utiliza-se a definição de acreditação estipulada por Stufflebeam e Coryn (2014, p. 691, tradução livre), os quais a identificam como um "[...] processo administrado por uma organização acreditadora que examina a qualidade de uma instituição, parte de uma instituição ou curso, com relação a padrões externos [estipulados pela agência de acreditação] e então certifica o acreditado com base em seu nível de qualidade".

ções do ensino superior brasileiras que buscam um diferencial pela acreditação frente à crescente exposição internacional do ensino superior brasileiro (Schwartzman, 2015).

Frente ao exposto, esta pesquisa se propõe a descrever as principais características e a operacionalização definida pelo AoL, pois trata-se este de uma possibilidade que, caso devidamente contextualizada, pode vir a expandir a discussão acerca das práticas do cenário avaliativo do ensino superior brasileiro (Maccari *et al.*, 2013). Inobstante a relevância da aprendizagem ao ensino superior (Teixeira, 1998), não se observa esta como foco de considerações pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil, 2009; Schwartzman, 2013) e, de modo específico, ao processo de avaliação de cursos de graduação brasileiro. Deste modo, os processos de AoL descritos podem possibilitar a reflexão acerca das práticas avaliativas de aprendizagem discente aos meios de avaliação institucional e de cursos brasileiro, além de prover informações às instituições do ensino superior que pretendem buscar na acreditação internacional seu diferencial competitivo.

Salienta-se que, para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa trabalha com uma metodologia de caráter qualitativo, de cunho descritivo, categorizado como um estudo bibliográfico e documental (Creswell, 2014) ao operar por uma análise sistemática do conteúdo de produções acadêmicas (Igarashi *et al.*, 2015) disponíveis nas bases de dados Scielo e Scopus sobre a temática do *Assurance of Learning* praticado pela AACSB e por documentos disponibilizados publicamente pela própria agência de acreditação.

PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento deste estudo, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, seguindo as etapas propostas por Igarashi *et al.* (2015) nas bases de dado Scielo e Scopus no período de 2007 a 2016.

Para uma revisão inicial do tema, utilizou-se do descritor "AACSB" nas áreas de Negócios e Ciências Sociais Aplicadas, o que resultou em 166 artigos (164 na base de dados Scopus e 2 na base de dados Scielo) em sua realização no dia 3 de março de 2017. Unido ao descritor "*Assur*AND Learning*" como diferenciador, promoveu a pesquisa um universo de 56 artigos possíveis. Após uma etapa de classificação e ordenação pela leitura detalhada de resumos e títulos, organizados no *software Mendeley*, localizaram-se 18 artigos científicos respectivos ao tema abordado por esta pesquisa. Estes artigos propiciaram uma leitura apropriada sobre os procedimentos, resultados e aplicações do *Assurance of Learning*. Os artigos localizados são observáveis no Quadro 1.

Para melhor contextualizar os resultados encontrados, mister se faz indicar a operação da agência AACSB no contexto americano, para assim convergir ao AoL, indicando suas principais características e sua respectiva operacionalização.

A AGÊNCIA DE ACREDITAÇÃO AACSB

A *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) é a primeira agência de acreditação americana a atuar na área de *Business Schools*⁴, fundada em 1916, sendo atualmente considerada a acreditação na área de gestão e negócios com o maior rigor e dificuldade de obtenção de selo (Zhao e Ferran, 2016). Inicialmente nomeada *American Association of Collegiate Schools of Business*, a agência passa por diversas transformações e adaptações do mercado do ensino superior americano, principalmente nos anos de 1991, 2003, quando ocorrem mudanças progressivas nos padrões, transformando seus métodos de avaliação, antes rígidos e focados pesquisa e na utilização de métodos quantitativos, para uma abordagem flexível quali-quantitativa embasada na missão institucional e voltada principalmente ao ensino (Dumond, 2013; Lowrie e Willmott, 2009; Mcdavid e Huse, 2015; Miles *et al.*, 2014; Zammuto, 2008).

Em 1996, tem início sua expansão para programas e cursos de gestão fora do contexto americano, o que vem a iniciar um processo de internacionalização, que, no entanto, ainda mantém-se essencialmente americano tanto em processo quanto em conteúdo, instigando sobre as instituições um caráter homogêneo decorrente do contexto cultural americano (Lowrie e Willmott, 2009; Trapnell e Williams, 2012) taking AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business).

No ano de 2013, visando diminuir a burocracia e agilizar seus processos, a AACSB remodela seu modo de operação e seus indicadores, buscando elencar com seus procedimentos o "impacto das contribuições intelectuais" do curso e instituição, além de fomentar uma "visão de negócios para escolas de negócios" (Miles *et al.*, 2014, p. 89, tradução livre) no que concerne um aumento de valor e alavancagem global, atrelada à profissionalização e aumento do controle por parte dos gestores dos respectivos programas, os *deans*. Para tal, a AACSB condensou o número de dimensões e indicadores em quatro grupos principais: gestão estratégica e inovação; participantes (estudantes, professores e funcionários); ensino e aprendizagem; e engajamento profissional e acadêmico. Estas dimensões, formulados indicadores específicos, procuram obter como resultado três características principais: engajamento, inovação e impacto dentre as ações do curso de Administração, além de incentivar os valores de: transparência e comportamento ético pelos diversos *stakeholders* (internos e externos); promoção de um ambiente de colaboração colegial; e um comprometimento

⁴ Escolas de Negócios, traduzidos no Brasil como cursos de Administração nos níveis de graduação e pós-graduação.

Quadro 1. Artigos resultantes da pesquisa.

Chart 1. Articles resulting from the research.

Autores	Título	Periódico	Ano
Wolfe, J.	Assuring business school learning with games	Simulation & Gaming	2016
Lakhal, Sawsen; Sévigny, Serge	The AACSB assurance of learning process: An assessment of current practices within the perspective of the unified view of validity	The International Journal of Management Education	2015
Bieker, Richard F.	Does AACSB accreditation provide quality assurance and foster quality improvement for limited resource business schools whose missions are primarily teaching?	International Journal of Management Education	2014
French, Erica; Summers, Jane; Kinash, Shelley; Lawson, Romy; Taylor, Tracy; Herbert, James; Fallshaw, Eveline; Hall, Cathy	The practice of quality in assuring learning in higher education	Quality in Higher Education	2014
Loughry, Misty L.; Ohland, Matthew W.; Woehr, David J.	Assessing teamwork skills for assurance of learning using CATME team tools	Journal of Marketing Education	2014
Rexeisen, Richard J.; Garrison, Michael J.	Closing the loop in assurance of learning programs: Current practices and future challenges	Journal of Education for Business	2013
Baker, David L.; Ni, Anna Ya; Van Wart, Montgomery	AACSB assurance of learning: Lessons learned in ethics module development	Business Education Innovation Journal	2012
Attaway, Alan N.; Chandra, Satish; Dos Santos, Brian L.; Thatcher, Matt E.; Wright, Andrew L.	An approach to meeting AACSB assurance of learning standards in an IS core course.	Journal of Information Systems Education	2011
Yeung, Shirley Mo-ching	Linking mission to learning activities for assurance of learning	Journal of Teaching in International Business	2011
Zocco, Dennis	A recursive process model for AACSB assurance of learning	Academy of Educational Leadership Journal	2011
Kelley, Craig; Tong, Pingsheng; Choi, BJ	A review of assessment of student learning programs at AACSB schools: A dean's perspective	Journal of Education for Business	2010
Callahan, Thomas J.; Strandholm, Karen; Dziekan, Julie	Developing an undergraduate assessment test: A mechanism for faculty feedback about retention	Journal of Education for Business	2009
Elbeck, Matt	Advancing the relationship between business school ranking and student learning	Journal of Higher Education Policy and Management	2009
LaFleur, Elizabeth K.; Babin, Laurie A.; Lopez, Tará Burnthorne	Assurance of learning for principles of marketing students: A longitudinal study of a course-embedded direct assessment	Journal of Marketing Education	2009
Kilpatrick, John; Dean, Kathy Lund; Kilpatrick, Paul	Philosophical concerns about interpreting AACSB assurance of learning standards	Journal of Management Inquiry	2008
Marshall, Leisa Lynn	Measuring assurance of Learning at the degree program and academic major levels	Journal of Education for Business	2007
Martell, Kathryn	Assessing student learning: Are business schools making the grade?	Journal of Education for Business	2007
Pringle, Charles; Michel, Mitri	Assessment practices in AACSB-accredited business schools	Journal of Education for Business	2007

com a responsabilidade social corporativa por parte da instituição e curso (AACSB, 2016; Miles *et al.*, 2014).

A operacionalização atual da AACSB, após a alteração de 2013, obedece ao padrão de acreditação dos Estados Unidos, fomentado às agências acreditadoras por órgãos superiores como o CHEA (*Council for Higher Education Accreditation*) e o National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity, um departamento especializado fomentado pelo USDE (*United States Department of Education* [Departamento Americano de Educação]), em dois momentos distintos: o processo de elegibilidade e o processo de acreditação *per se* (CHEA, 2015; USDE, 2016).

Quanto ao primeiro, a elegibilidade, a instituição ou curso que se voluntaria para o processo de acreditação da AACSB deve indicar suas políticas e processos internos, além de sua interação com a instituição e contexto no qual atua. É necessário neste momento a comprovação de características como: diversidade; comprometimento; engajamento; sustentabilidade; autonomia; percepção e posição atual e projetada para o mercado; processos de melhoria contínua; práticas de excelência; e o motivo pelo qual a instituição e o curso pretendem obter a acreditação por parte da agência (AACSB, 2016).

Uma vez que o processo de elegibilidade é aprovado pela agência, é encaminhado para o IAC (*Initial Accreditation Committee*) que designa a orientação do acreditado por um administrador voluntário, normalmente de outra instituição já acreditada pela AACSB, para auxiliar no início da acreditação do programa por uma visita *in loco*. O curso de Administração deve então enviar de um a três relatórios iniciais de autoavaliação (chamados iSER – *initial Self Evaluation Reports*), em um período de até dois anos, contendo características diversas, incluindo a missão, visão, objetivos e o planejamento estratégico do curso e sua interação com a instituição na qual existe. Após a confirmação de entrega correta dos mesmos, uma equipe de avaliação externa, composta por pares (*Peer-Review Team*), formada por três *deans* de outras instituições, realiza a avaliação *in loco* no curso e instituição, observando as características presentes nos relatórios e a qualidade dos processos e instalações para prover recomendações tanto para a instituição quanto para o IAC em uma reunião conjunta (*School Comparison Groups*). O IAC analisa o caso e o recomenda ou não para o grupo de dirigentes da AACSB, cabendo a estes a decisão final do aferimento do selo de garantia de qualidade da agência. Caso a decisão do selo seja positiva (ou positiva com ressalvas a serem sanadas), os diretores ou coordenadores do curso de Administração devem proporcionar um relatório anual de atividades e um sumário anual de seu planejamento estratégico, ocorrendo um novo processo de avaliação a cada cinco anos para a manutenção do selo (AACSB, 2013a; Maccari *et al.*, 2013; Zhao e Ferran, 2016).

O processo de acreditação pode ser ramificado então, segundo Eaton (2015), em cinco etapas principais, decorrendo de maneira semelhante em outras agências do mesmo contexto,

como o *Association of Collegiate Business Schools and Programs* e a *International Assembly for Collegiate Business Education*:

- (i) autoavaliação – realizada pela instituição ou programa acreditado, utilizando-se das orientações propostas pela agência acreditadora, com fins a analisar sua performance com relação aos padrões observados pela agência;
- (ii) revisão dos pares – efetuado por voluntários oriundos do próprio enclave acadêmico, que revisam os documentos resultantes da autoavaliação, e auxiliam tanto nas visitas locais quanto no julgamento final da instituição ou programa;
- (iii) visita local – empreendido com base nos documentos de autoavaliação, tendo em vista o contexto e os objetivos da instituição ou programas avaliados. Os times podem incluir não somente acadêmicos, mas também pessoas públicas envolvidas com o ensino superior;
- (iv) julgamento da agência – as agências acreditadoras possuem conselhos e comissões, formados por administradores e corpos docentes da instituição, ou programa, e de membros revisores. Estas afirmam, reafirmam ou negam a acreditação para a instituição ou programa em questão;
- (v) revisão periódica – as instituições ou programas continuam a ser analisados, em uma média de 3 a 5 anos, na qual se espera uma mudança perante as recomendações estipuladas.

Observa-se então que há no processo de acreditação: o processo de autoavaliação (tal que cria os padrões para serem executados em etapas subsequentes), a visita externa *in loco* por pares, a resposta ao documento formulado pelos mesmos após a visita e a contemplação ou não do selo de acreditação, caso a qualidade da instituição esteja nos patamares projetados pela AACSB para com a missão do curso e da instituição, contextualizando e flexibilizando o processo de acreditação (Eaton, 2015).

No entendimento de Maccari *et al.* (2013):

[...] verifica-se que o fio condutor do sistema de avaliação da AACSB orienta os programas a estabelecerem e cumprirem sua missão e atender a um padrão mínimo de qualidade, tendo uma forte participação dos stakeholders no processo. A forma de apoio do sistema de avaliação da AACSB à gestão dos programas fundamenta-se na exigência de especificação de um plano estratégico que contenha uma missão claramente definida, a qual oriente o direcionamento e a dinâmica da gestão do programa. Outro fundamento do sistema de avaliação da AACSB é o foco no perfil da formação do egresso. O programa exige processos de ensino e aprendizagem alinhados às necessidades ou demandas sociais da área de abrangência dos programas.

Cabe salientar que o processo realizado pela agência possui um alto índice subjetivo e qualitativo, vide que os revisores, oriundos do próprio âmbito acadêmico, possuem expectativas e visões próprias sobre o processo e oferecem *feedback* diferenciado em sua prospecção. Tal perspectiva é reforçada na reunião com os responsáveis pelo programa da instituição, cujo diálogo entre avaliador e avaliado permite a troca e análise de melhores práticas, além da meta-avaliação das ações da própria agência (Dumond, 2013; Trapnell e Williams, 2012).

Como resultado, tem-se que a AACSB projeta seu foco no desenvolvimento contínuo na qualidade do curso, criando um contexto que possibilite uma aprendizagem organizacional de laço duplo (*double-loop learning*), e não somente incremental de laço único (*single-loop learning*) (Elliott e Goh, 2013), por questionar valores, práticas e axiomas influentes na tomada de decisão institucional, resultando na mudança do imaginário organizacional, reestruturando suas atividades e seus artefatos epistemológicos (Argyris e Schon, 1996). Busca realizar tal mudança ao analisar e avaliar as seguintes variáveis: estrutura administrativa, incluindo a atenção aos processos de gestão, principalmente financeira; contribuições intelectuais e de ensino de docentes; declarações de missão e visão e sua relação com objetivos e estratégias; desenvolvimento docente; engajamento intelectual discente em seu processo de aprendizagem; métodos de ensino; e a manutenção e avaliação de objetivos de aprendizagem (AACSB, 2016; Bieker, 2014). Estes últimos encontram-se centrados na aprendizagem do estudante e no valor proporcionado durante e após o curso, compondo o *Assurance of Learning*, com alto peso sobre o processo de acreditação (Lakhal e Sévigny, 2015) 1989.

O ASSURANCE OF LEARNING PROMOVIDO PELA AACSB

Inserido no procedimento de acreditação da AACSB encontra-se o *Assurance of Learning* (AoL) como um sistema de gestão da aprendizagem discente que deve ser devidamente organizado e controlado. Sua comprovação é essencial nos processos iniciais da acreditação, onde os respectivos dados concernentes ao controle da qualidade devem ser mostrados, e na visita *in loco*, que analisa os documentos e análises para comprovar as evidências apresentadas, comparando-as à realidade institucional (Lakhal e Sévigny, 2015; Miles et al., 2014).

Traduzido como "garantia de aprendizagem" o AoL é denominado pela AACSB como um dos principais componentes exigidos pela agência após as alterações realizadas em 2003, que, por meio da integração de gestores, professores, alunos e colaboradores diversos, visa alterações curriculares, estruturais e pedagógicas que forneçam uma experiência discente apta a prepará-los para o mercado globalizado (Lafleur et al., 2009), ou seja, aborda o AoL um sistema de avaliação da aprendizagem operado simultaneamente de modo integral e vocacionado (Lakhal e Sévigny, 2015).

Para melhor explicitar o AoL em sua concepção atual, parte-se da descrição proposta pela própria agência:

Refere-se aos processos de demonstração do alcance das expectativas de aprendizado por parte dos estudantes nos programas em que participam. A escola deve provar que se utiliza da garantia de aprendizagem para demonstrar accountability e garantir aos constituintes externos, estudantes potenciais, administradores, oficiais públicos, auxiliares e organizações acreditadores, que a escola alcança os objetivos propostos. A garantia de aprendizagem também auxilia a escola e os membros do corpo docente a melhorar os programas e cursos pela avaliação do sucesso dos estudantes no alcance dos objetivos de aprendizagem criados, utilizando de métricas decorrentes para: melhorar os processos; prover feedback; e orientar cada estudante individualmente (AACSB, 2016, p. 29, tradução livre).

Para Marshall (2007, p. 101, tradução livre), no AoL:

[...] cada programa de graduação específico deve documentar seus processos de gestão curricular que inclua um conjunto de objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos e habilidades específicos ao currículo do curso, a medição e a análise do desempenho e das recomendações dos alunos, além de processos que implementem tais recomendações, auxiliando realização dos objetivos de aprendizagem.

Objetivando o êxito nos processos de aprendizagem, é exigido do curso de Administração a elaboração de objetivos, metas e padrões que se utilizem de uma aprendizagem ativa promovida pelo próprio corpo docente junto da Administração do curso (Yeung, 2011), além do desenvolvimento de avaliações, formativas e somativas, para comprovar a aquisição de conhecimentos e habilidades do corpo discente (Kelley et al., 2010) e da eficiência dos processos, docentes e estruturas institucionais (Marshall, 2007; Romero, 2008).

Segundo Baker et al. (2012), duas são as principais razões para a aplicação do AoL aos cursos de Administração ou escolas de negócios: a primeira é a mensuração da aprendizagem institucional, visando a transparência dos resultados obtidos pelos estudantes aos principais *stakeholders*. A segunda razão visa possibilitar ao corpo docente uma avaliação discente que objetiva tanto uma melhoria curricular, alterando o mesmo para se adaptar às necessidades dos discentes e do mercado, quanto para auxiliar individualmente o discente em sua experiência de aprendizado enquanto permanece na instituição. Assim, o AoL contribui, preponderantemente, para o projeto de criação de uma experiência de aprendizado (Wolfe, 2016), e na manutenção da mesma perante os estudantes e objetivos institucionais, por meio de avaliações, diretas e indiretas (Pringle e Michel, 2007), que monitoram de maneira recorrente o estado

da aprendizagem discente, possibilitando não somente o auto-conhecimento, mas também a ampliação de possibilidades de melhoria (Kelley *et al.*, 2010) e o diálogo interno, principalmente entre docentes e gestores (French *et al.*, 2014). Busca aprimorar o engajamento intelectual e prático para com uma qualidade traduzida como *fitness for purpose* (voltada a objetivos) ao curso e *transformative* (transformativa) aos estudantes (AACSB, 2016; French *et al.*, 2014; Harvey e Green, 1993).

Deste modo, é possível afirmar que o foco do AoL encontra-se no conteúdo ensinado, nos conhecimentos e habilidades compreendidos ou adquiridos e na experiência perpassada pelo alunado em seus diversos níveis (graduação, mestrado e doutorado), o que necessita do envolvimento e participação direta do corpo docente, responsáveis estes pelo desenvolvimento de objetivos, metas, indicadores e avaliações de aprendizagem aplicadas no curso (Lafleur *et al.*, 2009), visando o fomento da melhoria contínua e da aprendizagem organizacional ativa (French *et al.*, 2014; Lakhal e Sévigny, 2015; Maccari *et al.*, 2013; Pringle e Michel, 2007).

A OPERACIONALIZAÇÃO DO AOL

Visando averiguar pontos de diagnóstico, melhoria e atualização nos processos de gestão docente, curricular e disciplinar, a comprovação do AoL requer, ao final de seu processo, a resposta às seguintes perguntas acerca da experiência discente:

- O que nossos estudantes irão aprender no nosso programa? Quais são suas expectativas?
- Como irão aprender?
- Como saberemos se aprenderam ou não?
- O que devemos fazer se não aprenderam? (AACSB, 2016, p. 4).

Segundo a AACSB (2013b), as respostas destas perguntas devem estar devidamente embasadas na missão, tanto do curso quanto da instituição, e nos respectivos procedimentos de avaliação e mensuração. O alcance de processos e burocracias institucionais aceitos para o AoL pode levar de dois a quatro anos de constantes adaptações e ciclos de melhorias, os quais variam para cada contexto trabalhado (Baker *et al.*, 2012; Kelley *et al.*, 2010; Lafleur *et al.*, 2009; Rexeisen e Garrison, 2013), ocorrendo em cinco etapas principais:

- (a) definição de objetivos de aprendizagem, embasados na missão do curso e da instituição;
- (b) alinhamento do currículo aos objetivos estipulados;
- (c) identificação dos instrumentos e medidas para avaliar o aprendizado;
- (d) coleta, análise e disseminação das informações de avaliação;
- (e) uso das informações para a melhoria contínua, documentando os procedimentos e ações de modo

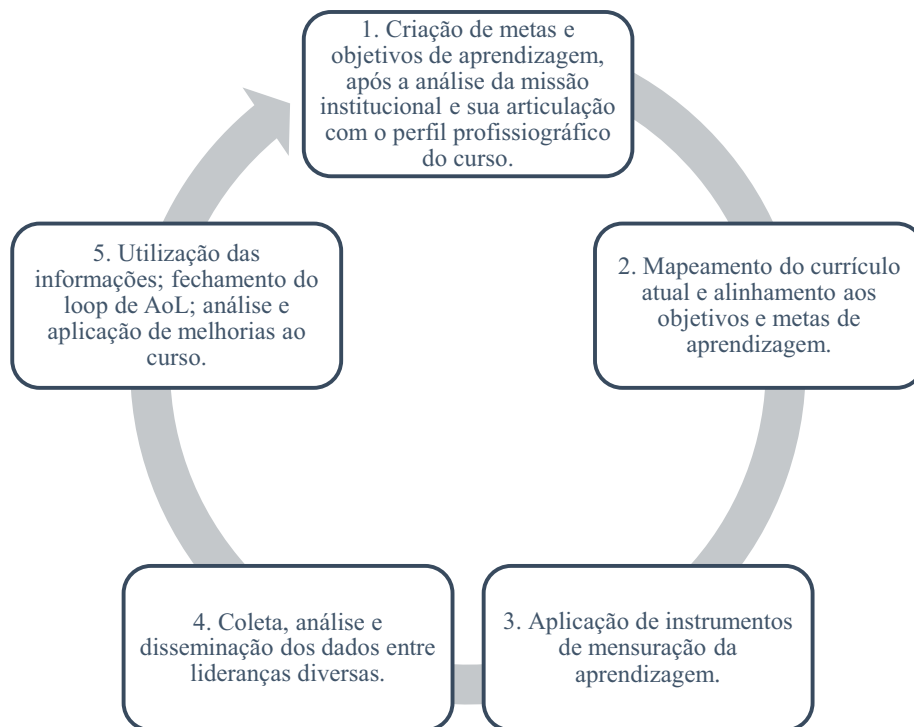


Figura 1. Operacionalização dos processos de garantia de qualidade da AACSB.

Figure 1. Operationalization of AACSB quality assurance processes.

Fonte: elaborado pelo autor com base em AACSB (2013b).

sistemático de modo contínuo (AACSB, 2013b, p. 4, tradução livre).

A AACSB exige de cada curso a documentação de objetivos de aprendizagem, os quais devem ser separados em metas e modos de avaliação que indiquem seu acompanhamento, qualificação e alcance da missão institucional (Attaway *et al.*, 2011). Ressalta-se que a utilização das informações deve reintegrar o ciclo e manter a melhoria contínua dos processos organizacionais, tal como observado na Figura 1, fomentando a aplicação das informações obtidas para ampliação dos processos e práticas organizacionais (Kelley *et al.*, 2010; Martell, 2007; Romero, 2008).

Considerando o fluxo de operacionalização dos processos inerentes à garantia da qualidade pela agência, cabe detalhar as específicas etapas, elucidando suas principais funcionalidades e modos de realização, além de evidenciar os principais aspectos para retroalimentação do sistema de AoL.

PRIMEIRA ETAPA – DEFINIÇÃO DE METAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A primeira etapa compreende a definição dos objetivos e metas de aprendizagem ensejadas aos discentes para cada programa. O objetivo de aprendizagem é uma declaração geral, consistente com a missão da escola ao mesmo tempo que reflete o grau de conhecimentos, habilidades e atitudes, tanto gerais quanto específicas, ensejadas ao programa pelo mercado e pelos principais *stakeholders* de impacto sobre o curso de Administração. Este objetivo é traduzido em quatro a dez metas de aprendizado que condizem a comportamentos e conhecimentos específicos a serem analisados, possibilitando aos docentes uma noção simultaneamente geral e específica do aprendizado a ser trabalhado e permita a alteração de processos para o alcance dos objetivos caso necessário (Lakhal e Sévigny, 2015).

Salienta a AACSB (2013b) que os processos de avaliação da aprendizagem não devem ditar os objetivos e metas estipulados, devem apenas avaliar as competências, habilidades e atitudes estabelecidas em padrões e indicadores fomentados *a priori* pelo corpo docente e gestores (Baker *et al.*, 2012). A formulação de metas e missões ocorre de acordo com a Figura 2, sendo as metas ramificadas dos objetivos de aprendizagem e estes ramificados da missão do curso.

Como exemplo de objetivos de aprendizagem, um destes poderia indicar que “os estudantes serão aptos a trabalhar em equipes”, e, para o alcance deste objetivo, a escola pode incentivar a utilização de atividades e projetos em grupos, visando a mensuração da efetividade do trabalho em equipe do aluno individual. Caso o aluno não obtenha uma boa pontuação, faz-se necessário implantar os esforços necessários por parte dos docentes e da estrutura do curso para corrigir tal deficiência (AACSB, 2013b).

Segundo Kupian e Martell (2009), três são os principais fatores de escolha na definição de metas a partir dos objetivos de aprendizagem: primeiro, trabalhar uma expectativa a respeito dos conhecimentos e ações que se espera que o estudante domine ao final do curso; segundo, devem ser especificados os níveis de qualidade de modo demonstrável a cada etapa ou atividade; e terceiro, devem ser aclaradas as condições nas quais os estudantes devem demonstrar as especificações esperadas, sejam estas de modo direto ou indireto.

Ressalta-se que não é necessária uma estrutura rígida ou demasiada complexa na promoção dos objetivos e metas para que estes sejam aceitos pela AACSB. Ações simples contendo predicados valorativos específicos à mudança discente projetada ao curso em curto, médio e longo prazo já satisfazem os requisitos da agência (AACSB, 2013; Lakhal e Sévigny, 2015).

SEGUNDA ETAPA – ALINHAMENTO CURRICULAR

A segunda etapa compreende o alinhamento do currículo aos objetivos adotados, no qual busca-se verificar o alcance

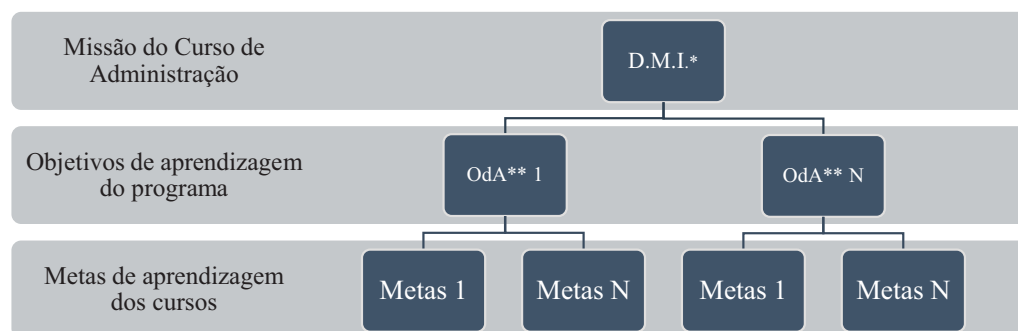


Figura 2. Estruturação das metas e objetivos de aprendizagem.
Figure 2. Structure of learning goals and objectives.

* Declaração de Missão Institucional.

** Objetivos de Aprendizagem.

Fonte: adaptado de Attaway *et al.* (2011).

dos objetivos de aprendizagem por parte do curso e o modo como os conteúdos, pedagogias e atividades enfatizam uma aprendizagem ativa aos discentes. Esta etapa é operacionalizada preferencialmente por um mapeamento curricular holístico, integrado, colaborativo e sustentável (Lawson *et al.*, 2013) que habilite docentes e gestores a monitorar falhas curriculares como sobreposições e/ou faltas de conteúdo, além de proporcionar maior coerência entre o currículo e a missão estipulada ao curso pela instituição (French *et al.*, 2014; Lakhal e Sévigny, 2015). Assim, esta etapa procura garantir uma gestão curricular eficiente, cujo currículo sequencial possibilite maior controle e obtenção de informações a respeito do posicionamento discente (AACSB, 2013b).

TERCEIRA ETAPA – AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO

A terceira etapa, identificação e aplicação dos instrumentos de mensuração e avaliação do aprendizado, visa verificar até que ponto os discentes realmente adquiriram os objetivos ensejados, tanto em nível individual quanto social (AACSB, 2013b).

Incluem-se nas atividades de aprendizagem a serem validadas no AoL as avaliações, simulações, pesquisas e atividades realizadas dentro e/ou fora dos horários de aulas nas respectivas disciplinas pelos estudantes (Kelley *et al.*, 2010; Martell, 2007), sendo estes denominados modos “diretos” de validação por requererem a demonstração de conhecimentos e habilidades (Elbeck, 2009; Lafleur *et al.*, 2009; Lakhal e Sévigny, 2015). Outro modo de comprovação do valor agregado pelo curso aos seus estudantes seriam os procedimentos “indiretos” complementares (Weldy e Turnipseed, 2010), tais como: resultados de entrevistas, *surveys* e grupos focais com docentes, estudantes e colaboradores diversos quanto ao desempenho do curso; além do acompanhamento de egressos, com pesquisas sobre seu posicionamento no mercado após a experiência proporcionada pelo curso (AACSB, 2013b; Kelley *et al.*, 2010; Martell, 2007). Os dados obtidos devem ser comparados a um *benchmarking* anterior, realizado por juízo de docentes e gestores, ou pela criação *a priori* de indicadores que contemplem as expectativas de aprendizagem nos diversos níveis de aprendizagem do curso (AACSB, 2013b).

A AACSB (2013b) ressalta que o modo de documentação e a organização da validação das atividades, tanto diretos quanto indiretos, devem ser pensados *a priori*, vide que estes serão cobrados nos processos iniciais e comprovados na visita *in loco a posteriori*.

QUARTA ETAPA – COLETA, ANÁLISE E DISSEMINAÇÃO DE DADOS

A quarta etapa é a coleta, análise e disseminação dos dados, na qual é realizada a comparação da realidade institucional com os padrões estipulado e *benchmarking* realizados *a priori*.

As informações devem conter principalmente a performance individual de cada estudante e seu comportamento em grupo, separadas em indicadores de possível medição e reflexão (Baker *et al.*, 2012). Estes resultados devem ser divulgados e comparilhados entre os diversos docentes e comitês, cujas lideranças ocasionem posteriormente as devidas mudanças para melhoria do currículo e dos processos organizacionais (AACSB, 2013b).

QUINTA ETAPA – APLICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A quinta e última etapa remete a utilização das informações, visando reintegrar o ciclo de melhoria contínua a partir dos pontos negativos e positivos observados perante todo o processo. Este procedimento é realizado com o ensejar de um aprendizado de laço duplo, que possibilite reflexões a respeito de fatores como: métodos de ensino; avaliações; sistema de notas; utilização de tempo extraclasse; padrões de admissão; integração entre disciplinas diversas; e metaavaliação acerca dos próprios objetivos e metas de aprendizagem estipulados (Kelley *et al.*, 2010; Pringle e Michel, 2007). Os dados obtidos devem ser utilizados para fomentar planejamentos concisos para períodos posteriores, visando a geração de um progresso que busque melhorias contínuas (Martell, 2007; Romero, 2008).

Nesta fase, observam-se os resultados da integração e interação entre os objetivos de aprendizagem criados, suas respectivas metas e os processos estipulados para seu alcance, cuja mensuração em indicadores, descritivos ou quantitativos, criam comparações que habilitam gestores e docentes a autor-reflexão acerca de suas práticas. Esta reflexão retroalimenta novas práticas, correções e possibilidades de acordo com a segmentação do curso (Elbeck, 2009).

Entretanto, segundo Lakhal e Sévigny (2015), poucas são as mudanças reais observadas nos cursos de Administração decorrentes da aplicação do AoL, algo comprovado de modo análogo pelo trabalho de Bieker (2014) e Attaway *et al.* (2011) quando indicam que o AoL possui ampla aceitação teórica, porém, poucas comprovações práticas de sua real eficácia. As poucas mudanças reais observadas ocorrem principalmente: nos próprios objetivos de aprendizagem; nos métodos de ensino; nos métodos de avaliação individual de estudantes; na melhor utilização de aprendizagem fora dos horários de aula; no maior contato entre academia e mercado de trabalho por atividades discentes práticas; na ampliação dos padrões de admissão de docentes e discentes; e em uma maior coordenação entre os diversos cursos da instituição (Lakhal e Sévigny, 2015).

Ao exposto, soma-se que poucas são as amostras que indicam como resultado uma melhoria contínua do curso (Bieker, 2014), e amplas são as dificuldades encontradas para sua realização, tais como: falta de envolvimento de *stakeholders* (Julian e Ofori-Dankwa, 2006); má alocação de recursos institucionais (Pringle e Michel, 2007); ausência de liderança e organização (Bieker, 2014); falta de confiança nos resultados obtidos pelo AoL (Kilpatrick *et al.*, 2008); e alta resistência

acadêmica para implementação (Harvey e Newton, 2004; Julian e Ofori-Dankwa, 2006; Kelley *et al.*, 2010).

RETROALIMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AOL

Ao final das etapas indicadas, observa-se que o AoL provê um sistema de reconhecimento do aprendizado e possivelmente um estímulo à melhoria contínua do curso aos diversos integrantes, internos e externos, fomentando informações a respeito do trabalho docente e da possível compreensão discente a *stakeholders* chaves para absorção de egressos no mercado de trabalho (French *et al.*, 2014; Romero, 2008). Auxilia também o gestor educacional responsável, no que tange seu conhecimento a respeito dos conteúdos, pedagogias e práticas abordadas no curso, abarcando a este uma visão sistêmica (Callahan *et al.*, 2009; Zocco, 2011) e prática do trabalho docente (Martell, 2007). Concomitantemente, habilita possibilidades de mudança por uma autocritica acerca das práticas do curso por parte dos responsáveis por sua manutenção (Elliott, 2013).

Assim, pretendem os procedimentos implementados pela busca do AoL fechar do laço (*close the loop*) de aprendizagem ativo de cunho duplo à experiência discente (Lafleur *et al.*, 2009; Loughry *et al.*, 2014; Martell, 2007; Rexeisen e Garrison, 2013), ocorrido quando "[...] erros são corrigidos pela alteração dos valores regentes, e estes alteram as respectivas ações organizacionais" (Argyris, 2002, p. 206, tradução livre). Ou seja, ocorre um processo de autorreflexão no qual os dados obtidos são reaplicados ao sistema, realimentando melhores práticas para a operação do curso (Rexeisen e Garrison, 2013). Consequentemente, a longo prazo, há a tendência ao desenvolvimento de métodos de mensuração, controle e organização de relatórios sobre qualidades e quantidades atuais e planejadas, introduzindo a discussão da aprendizagem como essencial ao impacto institucional no diálogo acadêmico, algo que contribui não somente para o estudante atual do curso, mas à sociedade na qual este irá atuar como egresso (Bieker, 2014).

Porém, ressalta a AACSB (2013b) que o fechar do ciclo de aprendizagem proporcionado pelo AoL não é resultado da utilização ou criação de ferramentas isoladas para o refinamento do currículo, sendo necessário um *mix* de ferramentas diretas e indiretas constantemente atualizadas (Baker *et al.*, 2012; Weldy e Turnipseed, 2010). Estas ferramentas não devem se limitar somente ao curso de Administração, mas também a todos os cursos da instituição, ensejando uma troca de paradigma no qual o foco é o estudante, e cuja mescla de objetivos, avaliação e refinamento do currículo para a aprendizagem discente, melhore sua experiência e preparo como egresso para o mercado e sociedade (Pringle e Michel, 2007).

Salienta-se que, apesar do processo de acreditação, incluindo o AoL, incitar alterações na estrutura dos cursos de Administração e escolas de negócios, este não deve ser adotado como um remédio universal para os males institucionais, como

um fator único de melhoria, pois, como indica Romero (2008, tradução livre), a acreditação é somente:

[...] um processo e framework que aumenta a probabilidade do curso de Administração alcançar seus objetivos e cumprir as metas estabelecidas pelas necessidades de seus estudantes, docentes, colaboradores e constituintes diversos.

No entendimento de Cret (2011, p. 428, tradução livre):

[...] a acreditação não produz mecanicamente padronizações (seja do diploma, das instituições ou da educação) como é geralmente assumido. Ela constitui-se numa ferramenta externa que não impõe mudanças por si própria. São, nesse caso, uma espécie de catalisador, que oferecem um framework, uma estrutura que gera oportunidades de auxílio às ferramentas gerenciais da instituição.

É possível afirmar então que a acreditação, por parte do AoL, não oferece prontamente uma melhoria direta, cabendo ao curso e instituição o aproveitamento de processos e informações para a tomada de decisão, planejamento e organização, vide que o curso de Administração deve ter uma missão devidamente afirmada e objetivos de aprendizagem que conduzam a experiência discente a alcançar os objetivos propostos (Cret, 2011; Romero, 2008).

Percebe-se na acreditação uma dependência da própria instituição para com a mudança e aprendizagem organizacional. Assim, cabe à acreditação apenas um possível *benchmarking* para compor melhores práticas ao planejamento estratégico e à tomada de decisões do curso, e consequentemente, da instituição, fechando assim o ciclo de aprendizado para compor melhorias institucionais (Maccari *et al.*, 2013; Trigueiro, 2004).

CONCLUSÃO

O AoL porta-se como um contraste aplicado ao curso de Administração, possibilitando na instituição e curso uma observação de melhores práticas para com ambientes de aprendizagem substancialmente diferenciados. Pretende ampliar a gama de técnicas e estratégias das quais o gestor pode se utilizar para sua tomada de decisão, tendo como foco a experiência centrada nos estudantes e a ampliação do diálogo entre docentes, discentes e gestores para com a totalidade dos processos institucionais e de curso. Porém, sua implementação demanda responsabilidade e a compreensão da necessidade de engajamento entre docentes e gestores, além de demandar avaliações, procedimentos e estruturas específicas à análise experiencial, junto de um *know-how a priori* necessário para melhor utilização dos dados na tomada de decisão do curso, e em maior grau, da instituição na qual encontra-se plasmado.

Quanto aos objetivos propostos, estes convergem à descrição das principais características do *Assurance of Learning* aplicado pela agência de acreditação AACSB e do elencar de suas principais etapas de operacionalização. Depreende-se que compõem uma ampliação da visão sistêmica acerca do curso de Administração, revelando características relacionadas a currículo, práticas docentes, disciplinas, engajamento e interação entre disciplinas que auxiliem o gestor universitário na tomada de decisão. Ao mesmo tempo, porta-se como uma ferramenta que possibilita o cotejamento de mudanças e aprendizagem organizacional, ao ensinar a autorreflexão por parte dos diversos *stakeholders* envolvidos no processo de ensino e gestão (Lakhal e Sévigny, 2015). Inobstante a resistência acadêmica comum em sua implementação, junto ao tempo e burocracia despendido para o mesmo, o AoL possibilita um remodelar das práticas do curso mediante a atenção à aprendizagem em seus diversos níveis e casos, unindo ambiente externo e interno, prática e teoria, mercado e universidade, conexões incisivas à sobrevivência do ambiente acadêmico contemporâneo (French *et al.*, 2014).

Assim, observa-se que o objetivo principal do AoL é fechar o ciclo de aprendizagem, para assim contemplar melhorias nos processos organizacionais, adaptando-os ao ambiente externo para subsidiar melhores meios para ampliar experiência discente (Kelley *et al.*, 2010; Lakhal e Sévigny, 2015; Martell, 2007; Rexeisen e Garrison, 2013). O AoL procura construir um ambiente de aprendizagem integrado aos principais *stakeholders*, internos e externos, cujas expectativas baseiam-se na missão institucional e de curso, requerendo dos cursos de Administração práticas ativas para guiar as atividades de seus estudantes de acordo com suas características e limitações, sincronicamente engajando-os intelectualmente ao corpo docente e à estrutura organizacional por meio do diálogo, do autoestudo e da autorreflexão. Porém, limita-se a atuar apenas como uma ferramenta que aumenta a probabilidade de melhores mudanças ao curso onde é aplicado, operando como um *framework* que permite ao gestor análises diferenciadas ao prover melhores práticas pelo contrastar da organização a ambientes substancialmente diferentes, expandindo seu escopo de possibilidades (Bryant, 2013).

REFERÊNCIAS

- AACSB. 2013a. *Initial accreditation handbook*. Tampa, AACSB International, 27 p.
- AACSB. 2013b. *Assurance of learning standards: An interpretation*. Tampa, AACSB International, 16 p.
- AACSB. 2016. *Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation*. Tampa, AACSB International, 60 p.
- AACSB. 2017. Accredited schools. Disponível em: <http://www.aacsb.edu/accreditation/accredited-members>. Acesso em: 23/05/2017.
- ARGYRIS, C. 2002. Double-loop learning, teaching, and research. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2):206–218. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2002.8509400>
- ARGYRIS, C.; SCHON, D.A. 1996. *Organizational learning II*. Florida, Addison-Wesley, 305 p.
- ATTAWAY, A.N.; CHANDRA, S.; SANTOS, B.L.; THATCHER, M.E.; WRIGHT, A.L. 2011. An approach to meeting AACSB assurance of learning standards in an IS core course. *Journal of Information Systems Education*, 22(4):355–366.
- BAKER, D.L.; NI, A.Y.; VAN WART, M. 2012. AACSB assurance of learning: Lessons learned in ethics module development. *Business Education Innovation Journal*, 4(1):19–27.
- BAUMAN, Z. 2001. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 278 p.
- BIEKER, R.F. 2014. Does AACSB accreditation provide quality assurance and foster quality improvement for limited resource business schools whose missions are primarily teaching? *International Journal of Management Education*, 12(3):283–292. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.003>
- BRASIL. 2009. *SINAES: Da concepção à regulamentação*. 5ª ed., Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 330 p.
- BRYANT, M. 2013. International accreditations as drivers of business school quality improvement. *Journal of Teaching in International Business*, 24(3–4):155–167. <https://doi.org/10.1080/08975930.2013.860345>
- CALLAHAN, T.J.; STRANDHOLM, K.; DZIEKAN, J. 2009. Developing an undergraduate assessment test: A mechanism for faculty feedback about retention. *Journal of Education for Business*, 85(1):45–49. <https://doi.org/10.1080/08832320903217705>
- CHEA. 2015. *The condition of accreditation: U.S. accreditation in 2013*. Washington, Council for Higher Education Accreditation, 32 p.
- CRESWELL, J.W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4ª ed., Thousand Oaks, SAGE Publications, 273 p.
- CRET, B. 2011. Accreditations as local management tools. *Higher Education*, 61(4):415–429. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9338-2>
- DAVOK, D.F. 2007. Qualidade em educação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, 12(3):505–513. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>
- DUMOND, E.J. 2013. Managing university business educational quality: ISO or AACSB? *Quality Assurance in Education*, 21(2):127–144. <https://doi.org/10.1108/09684881311310674>
- DURAND, R. 2005. Legitimizing agencies in the face of selection: The case of AACSB. *Organization Studies*, 26(2):165–196. <https://doi.org/10.1177/0170840605049465>
- EATON, J.S. 2015. *An overview of U.S. accreditation*. Washington, Council for Higher Education Accreditation, 12 p.
- ELBECK, M. 2009. Advancing the relationship between business school ranking and student learning. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1):81–88. <https://doi.org/10.1080/13600800802559294>
- ELLIOTT, C. 2013. The impact of AACSB accreditation: A multiple case study of Canadian university business schools. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 30(3):203–218. <https://doi.org/10.1002/cjas.1257>
- ELLIOTT, C.J.; GOH, S.C. 2013. Does accreditation promote organizational learning? A multiple case study of Canadian university business schools. *Journal of Management Development*, 32(7):737–755. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2011-0028>

- FILIPPAKOU, O. 2011. The idea of quality in higher education: A conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1):15–28.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537068>
- FRENCH, E.; SUMMERS, J.; KINASH, S.; LAWSON, R.; TAYLOR, T.; HERBERT, J.; FALLSHAW, E.; HALL, C. 2014. The practice of quality in assuring learning in higher education. *Quality in Higher Education*, 20(1):24–43.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2014.889432>
- HARVEY, L.; GREEN, D. 1993. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1):9–34.
<https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- HARVEY, L.; NEWTON, J. 2004. Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2):149–165.
<https://doi.org/10.1080/1353832042000230635>
- IGARASHI, W.; IGARASHI, D.C.C.; BORGES, B.J. 2015. Revisão sistemática e sua potencial contribuição em “negócios, gerenciamento e contabilidade”. *Gestão & Regionalidade*, 31(91):1–14. <https://doi.org/10.13037/gr.vol31n91.2887>
- JULIAN, S.D.; OFORI-DANKWA, J.C. 2006. Is accreditation good for the strategic decision making of traditional business schools? *Academy of Management Learning and Education*, 5(2):225–233. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2006.21253788>
- KELLEY, C.; TONG, P.; CHOI, B. 2010. A review of assessment of student learning programs at AACSB schools: A dean's perspective. *Journal of Education for Business*, 85(5):299–306.
<https://doi.org/10.1080/08832320903449519>
- KILPATRICK, J.; DEAN, K.L.; KILPATRICK, P. 2008. Philosophical concerns about interpreting AACSB assurance of learning standards. *Journal of Management Inquiry*, 17(3):200–212.
<https://doi.org/10.1177/1056492607312024>
- KUPIAN, R.S.; MARTELL, K. 2009. Assessment and accreditation in Business Schools. In: *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London, SAGE Publications, p. 364–383.
- LAFLEUR, E.K.; BABIN, L.A.; LOPEZ, T.B. 2009. Assurance of learning for principles of marketing students: A longitudinal study of a course-embedded direct assessment. *Journal of Marketing Education*, 31(2):131–141.
<https://doi.org/10.1177/0273475309335242>
- LAKHAL, S.; SÉVIGNY, S. 2015. The AACSB assurance of learning process: An assessment of current practices within the perspective of the unified view of validity. *The International Journal of Management Education*, 13(1):1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.006>
- LAWSON, R.; TAYLOR, T.; HERBERT, J.; FALLSHAW, E.; FRENCH, E.; HALL, C.; KINASH, S.; SUMMERS, J. 2013. *Hunters and gatherers: strategies for curriculum mapping and data collection for assuring learning*. Sydney, Office for Learning & Teaching, 91p.
- LOUGHRY, M.L.; OHLAND, M.W.; WOEHR, D.J. 2014. Assessing teamwork skills for assurance of learning using CATME team tools. *Journal of Marketing Education*, 36(1):5–19.
<https://doi.org/10.1177/0273475313499023>
- LOWRIE, A.; WILLMOTT, H. 2009. Accreditation sickness in the consumption of business education: The vacuum in AACSB standard setting. *Management Learning*, 40(4):411–420.
<https://doi.org/10.1177/1350507609335851>
- LUBINESCU, E.S.; RATCLIFF, J.L.; GAFFNEY, M.A. 2001. Two continuums collide: Accreditation and assessment. *New Directions for Higher Education*, (113):5–21.
<https://doi.org/10.1002/he.1.abs>
- MACCARI, E.A.; RICCIO, E.L.; MARTINS, C.B. 2013. A influência do sistema de avaliação da AACSB na gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração nos Estados Unidos. *Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, 19(3):738–766.
<https://doi.org/10.1590/S1413-23112013000300008>
- MARSHALL, L.L. 2007. Measuring assurance of Learning at the degree program and academic major levels. *Journal of Education for Business*, 83(2):101–110.
<https://doi.org/10.3200/JOEB.83.2.101-109>
- MARTELL, K. 2007. Assessing student learning: Are business schools making the grade? *Journal of Education for Business*, 82(4):189–195. <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.4.189-195>
- MCDONALD, J.C.; HUSE, I. 2015. How does accreditation fit into the picture? In: *Accreditation, certification, and credentialing: Relevant concerns for U.S. evaluators*. New York, New Directions for Evaluation, p. 53–69.
<https://doi.org/10.1002/ev.20111>
- MILES, M.P.; FRANKLIN, M.G.; HERIOT, K.; HADLEY, L.; HAZELDINE, M. 2014. AACSB international's 2013 accreditation standards. *Journal of International Education in Business*, 7(2):86–107.
<https://doi.org/10.1108/JIEB-12-2013-0047>
- MOROSINI, M.C. 2014. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, 19(2):385–405.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>
- PRINGLE, C.; MICHEL, M. 2007. Assessment practices in AACSB – accredited business schools. *Journal of Education for Business*, 82(4):202–211. <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.4.202-211>
- REXEISEN, R.J.; GARRISON, M.J. 2013. Closing the loop in assurance of learning programs: Current practices and future challenges. *Journal of Education for Business*, 88(5):280–285.
<https://doi.org/10.1080/08832323.2012.697929>
- ROMERO, E.J. 2008. AACSB accreditation: Addressing faculty concerns. *Academy of Management Learning and Education*, 7(2):245–255. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2008.32712622>
- SCHWARTZMAN, S. 2013. Uses and abuses of education assessment in Brazil. *Prospects*, 43(3):269–288.
<https://doi.org/10.1007/s11125-013-9275-9>
- SCHWARTZMAN, S. 2015. Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos brics. *Cadernos CRH*, 28(74):267–289.
<https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200003>
- STUFFLEBEAM, D.L.; CORYN, C.L.S. 2014. *Evaluation theory, models and applications*. 1ª ed., São Francisco, Jossey-Bass, 736 p.
- TEIXEIRA, A. 1998. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 102 p.
- TRAPNELL, J.E.; WILLIAMS, J.R. 2012. AACSB international: An update and perspective. *Issues in Accounting Education*, 27(4):1071–1076. <https://doi.org/10.2308/iace-50143>
- TRIGUEIRO, M.G.S. 2004. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, 9(3):11–30.

- USDE. 2016. College accreditation in the United States. Disponível em: http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg3.html#Recognition. Acesso em: 29/04/2016.
- VUGHT, F.A. VAN; WESTERHEIJDEN, D.F. 1993. *Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms*. Luxemburg, Office for Official Publications of the Commission of the European Communities, 50 p.
- WELDY, T.G.; TURNIPSEED, D.L. 2010. Assessing and Improving Learning in Business Schools: Direct and Indirect Measures of Learning. *Journal of Education for Business*, 85(5):268–273. <https://doi.org/10.1080/08832320903449535>
- WOLFE, J. 2016. Assuring business school learning with games. *Simulation & Gaming*, 47(2):206–227. <https://doi.org/10.1177/1046878116632872>
- YEUNG, S.M. 2011. Linking mission to learning activities for assurance of learning. *Journal of Teaching in International Business*, 22(4):243–276. <https://doi.org/10.1080/08975930.2011.653909>
- ZAMMUTO, R.F. 2008. Accreditation and the globalization of business. *Academy of Management Learning and Education*, 7(2):256–268. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2008.32712623>
- ZHAO, J.; FERRAN, C. 2016. Business school accreditation in the changing global marketplace. *Journal of International Education in Business*, 9(1):52–69. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2016-0001>
- ZOCCO, D. 2011. A recursive process model for AACSB assurance of learning. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(4):67–87.

Submetido: 28/07/2017

Aceito: 25/10/2017