

Qualidade na educação superior: uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior*

Mário César Barreto Moraes ^a
Guilherme Felipe Kalnin ^b

Resumo

Este artigo se propõe a discorrer sobre algumas das principais definições de qualidade aplicadas à educação superior a partir dos anos 1990, tanto por autores brasileiros quanto estrangeiros, de modo a elucidar o dissenso presente no tema e dispor de uma definição da “qualidade” em relação à educação. Para alcançar tais objetivos, esta pesquisa se utilizou de metodologia qualitativa de cunho descritivo, possibilitada por um estudo bibliográfico de diversas fontes, principalmente artigos científicos sobre o tema da qualidade na educação superior. Como resultado, constatou-se uma composição multidimensional de qualidade que aborda tanto características instrumentais, presentes em fatores objetivos e regulatórios, quanto substantivas, pautadas em elementos subjetivos e simbólicos, quando aplicada na educação superior. Também foram observadas diferenças paradigmáticas entre as abordagens brasileiras e estrangeiras, apresentando a qualidade uma ênfase teórica no contexto brasileiro e uma abordagem prática no contexto estrangeiro.

Palavras-chave: Qualidade. Educação. Qualidade na Educação Superior. Revisão da Literatura.

1 Introdução

Os processos avaliativos e regulatórios que supervisionam a educação superior tomam maiores proporções a partir da década de 1990 (HARVEY, 2006), incentivados por transformações de globalização e massificação que, unidas ao aumento de demandas sociais por transparência, excelência e democracia, agilizam o desenvolvimento dos

* Este trabalho foi parcialmente possível graças ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapes), relativamente a uma bolsa de mestrado concedida ao segundo autor.

^a Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^b Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Recebido em: 26 ago. 2016

Aceito em: 17 jan. 2018

diversos programas e sistemas educacionais em seus diversos níveis (BISINOTO; ALMEIDA, 2017; EZER; HORIN, 2013; MOROSINI, 2014).

Este desenvolvimento acompanha a busca pela melhoria da qualidade, não somente em seu sentido institucional, mas associada ao aperfeiçoamento holístico dos contextos sociais, políticos e econômicos nos quais as instituições encontram-se inseridas (CURY, 2014). Deste modo, a determinação da eficácia apresentada por tais processos avaliativos e regulatórios exige a indagação ontológica da significância da terminologia “qualidade”, cuja dificultosa precisão orienta suas finalidades e, conseqüentemente, seus respectivos focos epistemológicos quando aplicadas ao campo da educação (BERTOLIN, 2009; HARVEY; GREEN, 1993).

Uma análise etimológica do termo qualidade revela sua origem na palavra latina *qualitas*, com a procedência da *poiôtês* grega, indicando a ordenação e classificação de um “valor superior” a sujeitos e objetos por vias platônicas, na qual simbolizam um “sinal de perfeição” que reflete a beleza oriunda de ideias perfeitas. Ao mesmo tempo, tal análise resgata a concepção aristotélica clássica do termo, na qual se caracteriza como um acidente à substância do ser, indicando sua natureza ou forma, além de assinalar a capacidade que o habilita virtuosamente a ações que objetivam desejados fins (CURY, 2014). Porém, ambas as significações clássicas não definem com precisão sua utilização contemporânea no campo da educação, vide a ocorrência de diversas mudanças histórico-sociais que suscitam alterações em seu uso, quando o termo adquire um caráter multidimensional, cuja “[...] compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, axiológica” (MOROSINI et al., 2016, p. 15).

Considerando a falta de consenso relacionada ao tema (BERTOLIN, 2011; DIAS SOBRINHO, 2012; HARVEY, 2007; VAN KEMENADE; PUPIUS; HARDJONO, 2008), esta pesquisa procura um diálogo entre os autores, tal como indicada na metodologia de revisão integrativa proposta por Botelho, Cunha e Macedo (2011), com o intuito principal de expor as principais características do termo conforme cada autor, e busca elucidar o dissenso a respeito do tema, tanto por autores de contextos estrangeiros quanto de brasileiros. Procura-se então iniciar um diálogo na busca por uma concepção ontológica da terminologia “qualidade” que transite entre os diversos paradigmas e possibilite a formação de instrumentos efetivos no complexo cenário educacional, ampliando possibilidades acerca de sua avaliação, regulação e gestão.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, este artigo utiliza metodologia qualitativa de caráter descritivo e interpretativo (CRESWELL, 2010), embasada em uma revisão sistemática de artigos acadêmicos sobre o tema nas bases de dados

SciELO e Scopus (IGARASHI; IGARASHI; BORGES, 2015; PETTICREW; ROBERTS, 2006). Como resultado da revisão sistemática, foram localizados 13 artigos nacionais e 17 internacionais, no período de 2005–2015, sobre a temática da qualidade aplicada na educação superior, os quais compõem as exposições presentes nesta pesquisa.

2 Qualidade na área da educação superior

Na atualidade, a qualidade torna-se um assunto de grande destaque para a área educacional a partir da década de 1980, ao ser transmutada diretamente do campo de gestão pela aplicação de creditações e avaliações institucionais (ELASSY, 2015; NEWTON, 2002; POOLE, 2010). Nesse período, as definições do termo pautam-se principalmente na busca pela eficiência e eficácia, próprias da área da gestão (GARVIN, 2002), ao traduzir a qualidade como sinônimo de: excelência (PETERS; WATERMAN, 1986); valor (FEIGENBAUM, 1994); adequação e perfeição no uso (JURAN; GRZYNA, 1991); conformidade a especificações (GILMORE, 1974); conformidade a requerimentos e prevenção de defeitos (CROSBY, 1999); atendimento de satisfação e expectativa de clientes (PARASURAMAN et al., 1985); satisfação de gostos e desejos (ABBOTT, 1955; EDWARDS, 1968); e, entre outras, destacadas pelos trabalhos clássicos de Garvin (1984, 2002) na área de gestão e por Seth, Deshmukh e Vrat (2005) para a área de serviços.

Em seu período inicial de discussão no campo da educação superior, ressalta-se o trabalho desordenado da temática qualidade, cuja falta de sistematização apresenta um dissenso no diálogo acadêmico (HARVEY, 2002; NEWTON, 2002). Entretanto, observa-se que instituições como Harvard e Oxford traduziam um modelo ideal de qualidade a ser seguido por todas as instituições, condensando o que Green (1994) denomina “abordagem tradicional” da qualidade quando aplicada na educação superior. Nesta abordagem, a qualidade torna-se sinônimo de “melhores” práticas e diretrizes provenientes de instituições altamente conceituadas no mercado, a serem seguidas por entrantes e sobreviventes do segmento. Sua utilização acompanha o início dos debates acerca da transparência dos sistemas de educação superior, decorrente no início dos anos 1990, período no qual a “qualidade” torna-se justificativa para a aplicação de processos de mensuração, controle e regulação, saciando a necessidade social por transparência e *accountability* do período (BLANCO-RAMÍREZ; BERGER, 2014; ELASSY, 2015; GREEN, 1994; HARVEY, 2006).

A partir de 2000, a qualidade na educação superior adquire um caráter flexível, com uma significação indefinida e trabalhada de modo acrítico, mantendo-se como um objetivo inerente e implícito aos sistemas educacionais e suas respectivas

instituições (ELASSY, 2015). De 2010 em diante, uma qualidade perfeita não é mais considerada um objetivo de possível alcance aos sistemas educacionais, o que gera questionamentos acerca de sua existência, resultando em uma desconstrução na pós-modernidade que lhe atribui caracteres sociais de cunho democrático (BERTOLIN, 2009; BLANCO-RAMÍREZ; BERGER, 2014).

Salienta-se que, para o trabalho no campo educacional, não é possível a visualização dos sujeitos participantes puramente como clientes ou consumidores, remetendo a uma racionalidade meramente instrumental onde a educação é vista como um produto. Isso ocorre devido à complexidade existente neste cenário como um todo, no qual são os próprios sujeitos e *stakeholders* participantes do processo educacional que desenvolvem suas capacidades e potencialidades críticas, formando e reformando seus contextos educacionais (DIAS SOBRINHO, 2012; HARVEY; GREEN, 1993; VAN KEMENADE et al., 2008; VASCONCELOS; GOMES, 2016).

Engwall (2007, p. 6) identifica tal limitação ao considerar que na educação superior o aluno torna-se um “[...] consumidor constantemente desinformado”, característica observada de maneira semelhante por Brennan e Eagle (2007) ao especificarem o estudante como “clientes” que devem ser constantemente levados a entender seu posicionamento perante o sistema educacional, no qual encontram-se inseridos, pautados nas relações dialógicas entre professor-aluno e aluno-aluno que embasam seu desenvolvimento

Deste modo, a qualidade vista sob a égide da educação superior ultrapassa camadas simplesmente técnicas e científicas ao atingir profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais, políticos e morais, tornando-se necessário uma concepção que se adapte a este contexto e envolva graus maiores de complexidade (DIAS SOBRINHO, 2012; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Tem-se então uma multidimensionalidade de qualidade, a qual enseja diferentes características de acordo com os objetivos e metodologias das ferramentas aplicadas, ao mesmo tempo que obedece aos limites e preceitos dos contextos presentes, semelhante ao comentado por Barnett (1992) e Cheng e Tam (1997) em seu resgate histórico do tema.

Ao aprofundar a análise da significação do termo “qualidade”, observa-se que outros autores já realizaram taxonomias aplicadas à educação superior, tanto no contexto brasileiro, com autores como Bertolin (2009), Canterle e Favaretto, (2008) e Morosni et al. (2016), quanto estrangeiros, presentes nas pesquisas de Cheng e Tam (1997), Doherty (2008), Harvey e Williams (2010) e Elassy (2015). Entretanto, ressalta-se que estas pesquisas buscam contemplar não o caráter ontológico do termo, mas,

sim, epistemológico, ao considerar a complexidade observada pelos sujeitos de um contexto educacional específico e seus respectivos instrumentos, regulações e metodologias, como fundamento para a estruturação histórica do termo, ou, então, operar de modo pragmático, propondo indicadores e dimensões que orientem a utilização de ferramentas e técnicas em contextos específicos.

2.1 Concepções estrangeiras

Apresentam-se nesta seção algumas das principais taxonomias da qualidade propostas por autores estrangeiros identificadas pela pesquisa. O primeiro a ser explicitado é o trabalho de Green (1994), cuja proposta apresenta uma concepção tomada como clássica ao contexto da educação superior, em um modelo que compreende cinco categorias de compreensão do termo qualidade:

- Tradicional: na qual o diferencial do produto ou serviço educacional encontra-se no *status* conferido ao usuário ou comprador;
- Ajuste a especificações: na qual ocorre a adequação do processo educacional a padrões ou especificações preestabelecidos;
- Adequação a finalidades: pela qual o objeto educacional tende a alcançar uma finalidade proposta *a priori*;
- Êxito de metas institucionais: opera a qualidade de forma semelhante à adequação a finalidades, porém, com maior fragmentação e foco na missão e objetivos institucionais;
- Satisfação do consumidor: na qual a identificação da qualidade dos processos e serviços educacionais encontra-se no saciar das necessidades dos sujeitos que atendem ao mesmo.

Outra taxonomia clássica advém do trabalho de Harvey e Green (1993), em que a “qualidade” encontra-se como um conceito filosófico, relacionado tanto aos usuários do termo em suas aplicações pragmáticas, quanto ao ideal social de excelência proposto ao conceito, o qual permite comparações entre resultados para a transformação dos processos educacionais. Os autores estabelecem cinco grupos principais que circunscrevem o termo, possibilitando a sua exploração por múltiplas dimensões, as quais são atualizadas posteriormente nos trabalhos de Harvey e Newton (2004) e Harvey (2006). Os grupos estabelecidos podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1. Classificação de qualidade por Harvey e Green.

Grupo	Definição
Excepcional	Uma definição tradicional ligada à ideia de “excelência”, normalmente operacionalizada com altos padrões de realização. A qualidade é alcançada caso os padrões sejam superados.
Perfeição ou Consistência	Possui foco no processo e estabelece especificações, as quais se deseja alcançar. A qualidade pode ser resumida às ideias de “zero defeito” e “fazer certo na primeira vez”.
Propósito	Julga a qualidade em termos de extensão da qual o produto ou serviço atende ao que foi estabelecido. O propósito pode ser delineado pelo consumidor ou, na área de educação, pela instituição de ensino, para refletir sua missão institucional ou o objetivo de seus cursos.
Custo-benefício	Avalia a qualidade em termos de retorno do investimento ou a gastos. No cerne desta abordagem, aplicada à educação, está a noção de <i>accountability</i> . Dos serviços públicos, incluindo a educação, espera-se que sejam transparentes para os fundadores. De modo crescente, estudantes também estão considerando seu próprio investimento na educação superior a partir de termos relacionados ao custo e benefício.
Transformação	Trabalha com a qualidade como um processo de mudança que, na educação superior, trata os estudantes a partir de sua experiência de aprendizado. Educação não é um serviço para clientes, mas um processo constante de transformações para o participante. Isto leva a duas noções de qualidade de transformação na educação: prioridade ao sujeito e empoderamento do mesmo.

Fonte: Adaptado de Harvey e Green (1993) [Tradução livre].

Harvey e Newton (2004) argumentam que o objetivo principal da qualidade é o aprendizado dos diversos sujeitos junto das transformações que ocorrem no ambiente educacional. Os autores defendem que a qualidade deve relacionar-se com o aperfeiçoamento por parte das próprias instituições e seus sujeitos, propondo um modelo de qualidade focado na autorregulação e na promoção de um diálogo harmônico entre avaliação, regulação e instituição, a fim de sobressair uma relação “de baixo para cima” que permita mudanças democráticas e participativas para a melhoria de processos e produtos institucionais.

Ampliando a discussão proposta pelos trabalhos anteriores, Harvey (2006) afirma, de modo pragmático, que a qualidade está associada ao trabalho de propor padrões de excelência para o direcionamento do aprendizado institucional, concretizando critérios fixos que permitam comparação e reflexão por parte dos diversos sujeitos a respeito de seu contexto educacional. Assim, Harvey (2006) propõe quatro áreas da educação superior, onde padrões de excelência podem ser estabelecidos para auxiliar a materialização do aprendizado, e, conseqüentemente, da qualidade, estabelecidos conforme o Quadro 2.

Quadro 2. Padrões de excelência de Harvey.

Áreas do sistema educacional	Padrões de excelência
Acadêmica	A habilidade de alcançar determinadas realizações acadêmicas. Na pedagogia, é a habilidade de estudantes realizarem as atividades designadas para seu nível educacional. Normalmente, a competência avaliada de um indivíduo em atingir metas e objetivos do curso, operacionalizadas pela sua performance em trabalhos avaliados. Na pesquisa, é a habilidade de realizar estudos eficazes ou produzir novo conhecimento, avaliado pelos pares.
De competência	Demonstração de que um nível de habilidade entre uma gama de competências. Competências podem incluir um nível de proficiências requeridas pelos empregados; proficiência acadêmica de alto nível implícita ou explícita no nível de pós-graduação; habilidades particulares congruentes com a indução para uma profissão.
De serviço	Os elementos avaliados incluem as atividades dos prestadores de serviços ou instalações onde o serviço é realizado. As referências especificadas nos contratos tendem a ser quantificadas e restrita a itens mensuráveis. Medições <i>post hoc</i> da opinião (satisfação) de clientes é usado como uma indicação da provisão de serviço. Assim, padrões de serviço na educação superior correspondem aos padrões de consumidores
Organizacional	Obtenção de um reconhecimento formal de sistemas que permitam garantir uma gestão eficaz dos processos organizacionais, além da divulgação clara das práticas organizacionais.

Fonte: Adaptado de Harvey (2006) [Tradução livre].

Cheng e Tam (1997), procurando abordar as múltiplas interpretações inerentes ao tema, propõem que a qualidade, quando aplicada no sistema de educação superior, deve ser analisada simultaneamente por diferentes focos e modelos, cada qual operando com suas perspectivas, definições e valores, monitorados por diferentes indicadores, dimensões e instrumentos. Para o autor, tal multiplicidade é necessária, tanto ao planejamento quanto à organização holística do contexto educacional, acentuando, assim, o caráter pluridimensional da terminologia “qualidade”, o que corrobora com o exposto por Green (1994), Harvey (2006) e Harvey e Green (1993). Essa pluridimensionalidade sugere uma multipolaridade do termo, vindo a contemplar sua transformação de acordo com a complexidade existente em todo o sistema educacional superior em suas variações temporais e ambientais.

Van Kemenade et al. (2008), amparados nos trabalhos de Beck e Cowan (1996), Garvin (2002), Harvey (2006), e Harvey e Green (1993), buscam clarificar o termo “qualidade” para resolver problemas na educação superior contemporânea. Para os autores, a principal dificuldade na definição do termo não advém de seu caráter academicamente relativo, mas, sim, da diferenciação dos contextos onde é aplicado. Contextos estes que exigem a utilização de perspectivas diversificadas,

adequadas às circunstâncias locais e aos seus respectivos problemas. Desse modo, segundo os autores, a qualidade pode ser descrita por quatro constituintes principais: objeto, padrão, sujeito, e valores, pois a qualidade:

- necessita de um esclarecimento sobre qual é seu objeto, seja ele um produto, processo ou sistema;
- demanda a criação de padrões, categorias, especificações, métricas e segmentos, ou seja, abstrações que permitam comparações entre o real e o ideal;
- carece de esclarecimento a respeito de seu sujeito, ou seja, dos *stakeholders* internos e externos que definem os graus de qualidade e os ideais de transformação do contexto educacional em questão; e
- depende de valores estes que, essenciais ao comportamento humano, possibilitam escolhas frente a diversidades reais.

Observa-se que a estipulação de “sistemas de valores” são parte inerente das diversas ferramentas avaliativas e regulatórias, as quais dependem essencialmente da definição de qualidade contida na intersubjetividade dialogal entre os diversos sujeitos de um determinado contexto. Contextos estes que, envolvidos em trajetórias e valores diferenciados, direcionam idealizações ao objeto educacional pela comparação da situação atual com as diversas possibilidades futuras, e cuja transformação demanda padrões e orientações específicas rumo ao desenvolvimento destes ideais (BECK; COWAN, 1996; VAN KEMENADE et al., 2008).

Segundo Cheng (2014), o abismo existente entre tratar a qualidade como um valor e utilizar técnicas avaliativas e regulatórias que contemplem tais valores, remetendo à aprendizagem, é uma das principais barreiras da transformação e desenvolvimento dos sistemas de educação superior. Outro problema delineado por Cheng (2014) está relacionado ao comportamento da comunidade acadêmica, a qual sustenta que padrões de qualidade formulados fora de seu contexto são imposições de poder e controle determinados por agentes externos. Tal característica é prevista também pelos trabalhos de Newton (2000, 2002), Barnett (1992) e Filippakou (2011), os quais definem a necessidade de uma gestão participativa que envolva os diversos integrantes da comunidade acadêmica na mudança e transformação do contexto educacional, gerindo a este um caráter democrático e não somente regulatório. Essa atitude, acompanhada da conscientização dos diversos sujeitos integrantes, tende a promover um caráter educativo de engajamento e aperfeiçoamento, tanto contextual quanto individual, nos processos de melhoria da qualidade institucional (CHENG, 2014; DILL, 2003).

Uma análise do caráter político e simbólico da qualidade aplicada à educação superior é trabalhada por Blanco-Ramírez (2013) quando indica que:

[...] uma perspectiva política para o estudo da qualidade na educação superior reconhece que as lutas pelo poder são parte inerente às atividades relacionadas à qualidade, seja no desenvolvimento de políticas ou na implementação diária de sua gestão. Essa perspectiva também reconhece que diferentes *stakeholders* possuem diferentes interesses. Como resultado, o estudo da qualidade na educação superior, do ponto de vista político, requer atenção a fatores como: influência e distribuição do poder nas instituições; micropolítica; e diferentes agendas e interesses que alteram as políticas nacionais e internacionais (BLANCO-RAMÍREZ, 2013, p. 135). [Tradução livre]

Quanto ao caráter simbólico do tema, Blanco-Ramírez (2013) e Filippakou (2011) comentam que a qualidade é constituída socialmente pelas múltiplas perspectivas dos sujeitos de determinados contextos, o que suscita diversas possibilidades de interpretações simbólicas, em muitos casos conflitantes, de símbolos, rituais e ideologias que limitam sua operacionalização em uma dada cultura institucional. Tal característica cultural é trabalhada também por Newton (2000) e Harvey e Newton (2004), evidenciando a necessidade de alteração das interpretações simbólicas de modo dialético para o fomento da transformação institucional desejada, algo que, segundo os autores, é impossível no utilizar de metodologias puramente técnico-rationais.

Ao exposto somam-se as definições trabalhadas por organismos internacionais multilaterais que possuem alta influência sobre as políticas educacionais mundiais, tais como: Banco Mundial (2005), OECD (1999) e Unesco (1998, 2003). Os conceitos propostos por esses organismos normalmente contemplam uma visão multifacetada de qualidade voltada para resultados, envolvendo dimensões pedagógicas, culturais, sociais e financeiras, cujo foco é a promoção de equidade, o favorecimento da aprendizagem e a garantia dos direitos humanos, no que tange à educação humana em seus diversos níveis. Pragmaticamente, atestam que a qualidade envolve o relacionamento entre insumos, processos e resultados das instituições de educação superior, as quais devem ser posteriormente avaliadas e diagnosticadas por ferramentas específicas para o gerenciamento de sua transformação (DOURADO et al., 2007).

Depreende-se que o foco das definições e modelos de qualidade internacionais tendem a abordar uma evolução contínua do tema, cujo resultado final considera tanto sua caracterização simbólica e interpretativa, quanto a preocupação pragmática

a respeito de sua aplicação em determinados contextos, operacionalizada por ferramentas e técnicas específicas. Desse modo, é possível afirmar que o contexto internacional expressa um caráter de dialogicidade entre sujeito e objeto à qualidade para a fomentação de mudanças e o alcance de resultados.

2.2 A percepção brasileira

A ótica brasileira sobre a qualidade associada à educação superior apresenta um foco distinto do estrangeiro, contemplando, principalmente, uma dimensão política voltada à emancipação e desenvolvimento do sistema educacional. Esta dimensão encontra-se exposta na definição clássica de Demo (2001), o qual realiza uma diferenciação entre qualidade formal e política, ambas partes da mesma classe lógica, segundo o autor. A qualidade formal é definida como “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” (DEMO, 2001, p. 14), enquanto a qualidade política tende a exaltar a participação do indivíduo, relacionando fins, meios e valores dos diversos sujeitos envolvidos em uma abordagem que trata principalmente da “[...] competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 2001, p. 14).

Desse modo, indica o autor que a “Educação tem a ver com qualidade formal à medida que se liga e expressa a questão do domínio tecnológico e, por consequência, ao desempenho nesta área instrumental” (DEMO, 1990, p. 12) ao mesmo tempo que “[...] tem a ver com qualidade política à medida que significa estratégia essencial de formação e emancipação das novas gerações, ou de sujeitos sociais capazes de definir por si, no contexto das circunstâncias dadas, seu destino histórico” (DEMO, 1990, p. 13).

De modo pragmático, a qualidade política na educação revela-se no diálogo que origina o “aprender bem”, sem se limitar a questões puramente formais (DEMO, 2001). O que se contempla é a “leitura da realidade” evidenciada por Freire (1975, 1996), cuja teoria culmina numa desconstrução e reconstrução da realidade para a atuação pragmática na mesma, visando à emancipação dos sujeitos (BECKETT, 2013).

Essa perspectiva emancipatória corrobora com a proposta por Dias Sobrinho (1992, p. 9), o qual define qualidade como um “[...] atributo que permite o reconhecimento e a aprovação da natureza de alguma coisa enquanto tal, conforme julgamentos de valor socialmente constituídos e praticados num determinado meio”. Desse modo, a qualidade para o autor não deve permear elementos puramente técnicos e objetivos, pois, a seu ver, “Ensino, pessoal, equipamentos, saúde financeira e administração

eficiente são condições de produção de qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 612–613) e não devem ser caracterizados como qualidade em si, vide que esta deve “[...] estar referida às finalidades centrais da educação superior, ou seja, a formação integral de cidadãos profissionais portadores de conhecimentos e valores fundamentais para a vida social e a construção de uma sociedade justa e desenvolvida econômica e culturalmente” (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 613).

Assim, uma educação de qualidade, segundo Dias Sobrinho (1992, 2012), busca a formação integral do estudante e contempla os processos de desenvolvimento e autonomia de seus sujeitos em todas as suas dimensões. Propõe o autor, então, uma “qualidade educativa”, um termo relativo, dinâmico, socialmente construído e pertinente ao contexto da educação superior, pautado em valores como liberdade, democracia, justiça e cidadania.

De modo semelhante, ao apresentar o caráter político entreposto para a qualidade, Morosini (2001, 2009) propõe três ideias que se adaptam à realidade brasileira: isomórfica; de diversidade; e de equidade. O primeiro grupo, em que o conceito de qualidade tende ao isomorfismo e à padronização, são voltados ao mercado e a avaliação como um fim em si mesma, não em função de atingir qualidade. O segundo grupo, que tende à diversidade, considera a padronização e a preservação de especificidades. O terceiro grupo remete ao conceito de equidade, observada como a “[...] conclusão de um determinado nível em igualdade a outros sujeitos” (MOROSINI, 2014, p. 395), principalmente quanto aos ideais de justiça e inclusão. Essas concepções devem, segundo a autora, respeitar uma concepção de educação, cujo foco encontra-se na garantia de direitos humanos, tal como é vislumbrado por entidades como Unesco, OCDE e diversas organizações multilaterais, onde a qualidade da educação é definida como multidimensional, envolvendo todas as funções e atividades educacionais que apoiem um enfoque integral aos direitos democráticos para com o desenvolvimento integral do ser humano.

Bertolin (2007, p. 314) retoma o trabalho de Morosini (2001) e acrescenta que a definição da qualidade na educação superior “[...] sempre pode variar no tempo e no espaço”, vide que “[...] o entendimento de qualidade é inexoravelmente subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite” (BERTOLIN, 2009, p. 146), o que inclui ao termo um sentido de multidimensionalidade. Ao analisar as tendências e utilizações do termo a partir do século XXI, Bertolin (2009) estabelece três ramificações de sua utilização: economicista; pluralista; e de equidade. Estas podem ser observadas no Quadro 3.

Quadro 3. Definições de qualidade.

Visão de Qualidade	Termos Associados	Grupos de Interesse	Propósito do Ensino Superior
Economicista	Empregabilidade e eficiência	Setor privado, OCDE e setor governamental	Ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade
Pluralista	Diferenciação, pertinência e relevância	Unesco, União Europeia e setor educativo	Diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia etc.) com ênfase na emergência das especificidades locais
De equidade	Equidade	Unesco e setor educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social

Fonte: Bertolin (2009).

Além da análise de definições existentes sobre a qualidade no ambiente educacional, Bertolin (2007, 2009) propõe um conjunto de indicadores para uma análise global do ensino superior em nível sistêmico, que leva em consideração tanto questões técnicas e financeiras, quanto humanas, algo similar ao trabalho realizado por Morosini et al. (2016), que objetiva uma conversa entre qualidade, internacionalização e gestão, gerando um consenso de indicadores e dimensões que se adaptam às realidades locais.

Esta caracterização da qualidade demanda ainda maior esforço e atenção no contexto brasileiro, haja vista o principal documento regulatório sobre a educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), indicar a qualidade como um objetivo a ser alcançado, porém, pouco abordar sua composição. Ou seja, um dos princípios da educação brasileira é “[...] a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996) sob responsabilidade do Poder Público, o qual deve assegurar padrões mínimos, definidos como: “[...] variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996) na corroboração entre os diversos sistemas brasileiros de educação.

Outro documento de apoio para a criação dos objetivos da educação brasileira, refletindo respaldo nas diversas ferramentas de avaliação, diagnóstico e regulação, é o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) de 2014–2024, o qual define também a busca pela qualidade como essencial nas diretrizes de seu Art. 2º e pretende “[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício, no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores” (BRASIL, 2014, p. 34) segundo sua 13ª Meta

Educacional. De modo análogo, o plano não especifica características pragmáticas para a definição de qualidade, ficando a cargo de órgãos governamentais a criação de padrões e modelos ideais a serem seguidos, o que requisita ainda maior atenção e diálogo para com a estruturação ontológica da “qualidade”.

Nos últimos anos, observa-se um zelo maior com a gestão democrática como fonte de preocupação da qualidade na educação superior (MOROSINI et al., 2016), na qual o exercício de gerenciar abrange “os sujeitos do processo inovador [como] os protagônicos da experiência” (MOROSINI, 2006, p. 445), envolvendo-os na tomada de decisão, execução e controle social das propostas colocadas em prática, algo requisitado também pelo PNE 2014–2024 com sua meta 19 (BRASIL, 2014). Nesse paradigma de gestão, a autonomia, a colaboração e a representação social ensejada aos processos pretende elaborar um caráter participativo e pedagógico ao contexto, possibilitando a formulação de melhorias e a busca conjunta pela solução de problemas institucionais (MOROSINI, 2006).

Observa-se, então, que o contexto brasileiro apresenta tendências a operar com percepções de qualidade em sua vertente político-educacional, considerando indicadores que abordam a transformação e participação como ponte principal de preocupação na busca por: emancipação; democratização; e equidade. Esta caracterização envolve ideais pedagógicos de longo prazo associados ao contexto educacional, cuja transformação de seu sistema ocorre por parte dos próprios sujeitos em seus diversos níveis e ambientes.

3 Conclusão

Ao cotejar as diversas definições sobre qualidade, pretendeu-se uma discussão de caráter ontológico, expondo as significações propostas por cada autor, de modo a elucidar o dissenso presente no tema e possibilitar uma concepção cuja multipolaridade dialogue entre os diversos paradigmas. Para alcançar tal objetivo, utilizou-se de metodologia qualitativa, envolvendo análise bibliográfica de diversas fontes, principalmente artigos científicos da área e, como resultado da pesquisa, constatou-se tanto uma composição objetiva da qualidade, pois há a possibilidade de uma análise concisa da causalidade de fatores que a promovem, quanto subjetiva, proporcionada pela percepção simbólica e valorativa dos diversos sujeitos, os quais traduzem o diálogo intersubjetivo do tema em ferramentas e instrumentos diversos para a transformação do contexto da educação superior.

Ao considerar as definições propostas por autores estrangeiros, estas não se atêm a um caráter puramente teórico ou político, tal como foi observado na literatura brasileira, pois apontam, simultaneamente, para uma gama de ações possíveis

objetivas e para a manutenção simbólica de sua composição contextual, cujo foco é a melhoria dos sistemas e processos educacionais. Assim, observa-se que as diversas perspectivas se complementam nas concepções internacionais para formular uma percepção completa de seu objeto.

Já o contexto brasileiro se utiliza de definições que abordam, principalmente, o fator político intrínseco à educação superior, de modo a ensinar ideais específicos de emancipação que contemplem características de democratização e equidade. Ressalva-se que estas tendem a se situar, muitas vezes, prioritariamente, no campo teórico, obscurecendo sua aplicação nas realidades institucionais, amplamente diversificadas e complexas no contexto brasileiro.

Observa-se também que os conceitos acerca da qualidade destacados nesta pesquisa tendem a trabalhar em três níveis, nos quais as análises realizadas pelos autores se situam diferentemente: ideológico; de planejamento; e/ou de ação. O primeiro convém a um foco ideológico, idealizado de modo abstrato ao contexto educacional. Ao segundo cabe uma análise dialética da realidade, de modo a lapidar o discurso e planificar possibilidades, proporcionando um meio termo entre o ideal e o real. O último nível refere-se a *práxis* em si, uma movimentação em prol da execução, a qual nem sempre convém ao estipulado no discurso ou na ideologia, mas, sim, ao viável diante das possibilidades em voga. Além dos níveis, há uma diversidade de contextos educacionais que possuem necessidades, problemas e *stakeholders* diferentes, tornando o processo ainda mais complexo. O que se observa é a necessidade de uma definição de qualidade elucidativa em caráter teórico que, ao mesmo tempo, é operacional ao ser aplicada a diversos níveis e contextos, respeitando suas particularidades objetivas (técnicas) e perspectivas subjetivas (simbólicas).

Convém salientar que não se depreende uma definição perfeita ou mesmo definitiva que traduza a qualidade na realidade concreta, mas há aquelas que melhor se adaptam, que melhor atendem às considerações de desenvolvimento temporais e espaciais do contexto onde é operacionalizado, possibilitando a referência de que o termo, quando aplicado em nível global, encontra-se como relativo aos diferentes contextos. E, ao ser aplicado em termos locais, é concretizado nas estruturas simbólicas e reais, perceptíveis intuitivamente aos indivíduos que convivem em determinado ambiente. Nesse aspecto, encontra-se o *locus* da maior dificuldade acerca do tema, a proposição de métodos, padrões e indicadores locais com a devida visão global, atentos à melhoria constante e sustentável dos sistemas educacionais. Esta característica é observada nos caracteres expostos à qualidade pelos autores estrangeiros analisados, quando procuram traduzir as diferentes perspectivas em uma definição integral, pouco abordada pelos autores brasileiros, os quais tendem a reduzir a qualidade a um fator sociopolítico.

A partir do exposto, torna-se necessário elucidar a existência de uma definição que, apesar de imperfeita, pois tem de ser constantemente construída e reconstruída, contemple uma realidade multipolar, cujo desenvolvimento não tenha em vista somente transformações que objetivam o progresso técnico institucional e contextual, mas também a preservação substancial das características positivas e simbólicas que os formam, embrenhados em uma tensão entre a manutenção do essencial e seu desenvolvimento integral. Assim, é proposto que a qualidade tem um caráter predicativo intrínseco ao objeto educacional questionado, cuja forma é amparada na perspectiva existencial do sujeito que intui, racionaliza e comunica suas características, alteradas principalmente pelas particularidades contextuais e pelos fins idealizados à sua transformação. Com efeito, define-se a qualidade com base em dois núcleos principais que permitem sua operacionalização: um substantivo, cuja essência implica um caráter de excelência subjetiva, apreendida de modo imediato pelos diversos sujeitos em sua devida historicidade; e outro instrumental, o qual apresenta um foco objetivo que, pautado em características práticas e regulatórias, possibilita a mediação do termo na realidade institucional trabalhada.

Depreende-se, então, que a promoção de indicadores de qualidade na educação superior deve buscar a transformação do atual a partir do ideal, atento tanto aos três níveis elencados, onde cada nível atende a caracteres e modos diversificados quanto à qualidade, quanto a particularidades substantivas e instrumentais do contexto no qual é aplicado, as quais, sincronicamente, limitam e possibilitam sua tradução prática. O desenvolvimento dialético do tema por esta abordagem torna necessário uma maior atenção ao processo crítico de reflexão inerente ao mesmo, visando ao fomento de ferramentas avaliativas e regulatórias associadas, bem como às aplicações congruentes que respeitem os diferentes contextos educacionais.

Quality assurance: a theoretical review of its conceptual evolution in higher education

Abstract

This article aims to discuss some of the main definitions of quality applied to higher education from the 1990s, from both Brazilian and foreign authors, in order to elucidate the dissent present in the theme and propose a multidimensional definition of quality. To achieve this goal, a descriptive qualitative methodology was used. This was made possible by a bibliographical study of several sources, mainly scientific articles. As results, a multidimensional composition of quality was found that addresses both instrumental characteristics, present in objective and regulatory factors, and substantive, based on subjective and symbolic elements, when applied to the higher education context. Paradigmatic differences between Brazilian and foreign approaches to quality were also observed, with quality having a theoretical emphasis in the Brazilian context and a practical approach in the foreign context.

Keywords: *Quality. Education. Quality in Higher Education. Literature Review.*

Calidad en la educación superior: una revisión teórica de la evolución conceptual en el campo la educación superior

Resumen

Este artículo se propone a discurrir sobre algunas de las principales definiciones de calidad aplicadas a la educación superior a partir de los años 1990, tanto por autores brasileños como extranjeros, para elucidar el disenso presente en el tema y disponer de una definición de la calidad en relación a la educación. Para alcanzar tales objetivos, esta investigación se utilizó de metodología cualitativa de cuño descriptivo, posibilitada por un estudio bibliográfico de diversas fuentes, principalmente artículos científicos sobre el tema de la calidad en la educación superior. Como resultado, se constató una composición multidimensional de calidad que aborda tanto características instrumentales, presentes en factores objetivos y regulatorios, como sustantivas, pautadas en elementos subjetivos y simbólicos, cuando aplicada en la educación superior. También se observaron diferencias paradigmáticas entre los enfoques brasileños y extranjeros, presentando la calidad un énfasis teórico en el contexto brasileño y un abordaje práctico en el contexto extranjero.

Palabras clave: *Calidad; Educación. Calidad en la Educación Superior. Revisión de la literatura.*

Referências

ABBOTT, L. *Quality and competition*. New York: Columbia University Press, 1955.

BANCO-MUNDIAL. *Equidade e desenvolvimento: visão geral*. Washington, DC: BIRD/BM, 2005.

BARNETT, R. *Improving higher education: total quality care*. Bristol: SRHE and Open University Press, 1992.

BECK, D. E.; COWAN, C. *Spiral dynamics: mastering values, leadership and change*. New York: Wiley-Blackwell, 1996.

BECKETT, K. S. Paulo Freire and the concept of education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 45, n. 1, p. 49-62, Sep. 2013. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.715385>

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. *Avaliação (Campinas)*, v. 12, n. 2, p. 309-31, jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000200007>

_____. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação (Campinas)*, v. 14, n. 1, p. 127-49, mar. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100007>

_____. Uma proposta de indicadores de desempenho para a educação superior brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 22, n. 50, p. 471-90, set./dez. 2011.

BISINOTO, C.; ALMEIDA, L. S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 96, p. 652-74, set. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501176>

BLANCO-RAMÍREZ, G. Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, v. 19, p. 126-41, July 2013. <https://doi.org/10.1080/13538322.2013.774804>

BLANCO-RAMÍREZ, G.; BERGER, J. B. Rankings, accreditation, and the international quest for quality: organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, v. 22, n. 1, p. 88-104, 2014. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2013-0031>

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. D. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, v. 5, n. 11, p. 1-16, 2011. <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014.

BRENNAN, R.; EAGLE, L. Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, v. 15, n. 1, p. 44-60, 2007. <https://doi.org/10.1108/09684880710723025>

CANTERLE, N. M. G.; FAVARETTO, F. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 60, p. 393-412, jul./set. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000300005>

CHENG, M. Quality as transformation: educational metamorphosis. *Quality in Higher Education*, v. 20, n. 3, p. 272-89, Dec. 2014. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.978135>

CHENG, Y. C.; TAM, W. M. Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, v. 5, n. 1, p. 22-31, 1997. <https://doi.org/10.1108/09684889710156558>

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

CROSBY, P. B. *Qualidade é investimento: a arte de garantir a qualidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1999.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1053-66, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981>

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

_____. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 1, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 1990.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação (Campinas)*, v. 17, n. 3, p. 601-18, Nov. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. *Pro-Posições*, v. 3, n. 1, p. 7-17, 1992.

DILL, D. D. An institutional perspective on higher education policy: the case of academic quality assurance. In: Paulsen, M. B. (Ed.). *Higher education: handbook of theory and research*. New York: Agathon, 2003. p. 669-99.

DOHERTY, G. D. On quality in education. *Quality Assurance in Education*, v. 16, n. 3, p. 255-65, 2008. <https://doi.org/10.1108/09684880810886268>

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: INEP, 2007.

EDWARDS, C. D. The meaning of quality. *Quality Progress*, v. 1, n. 10, p. 36-9, Oct. 1968.

ELASSY, N. The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, v. 23, n. 3, p. 250-61, July 2015. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046>

ENGWALL, L. The anatomy of management education. *Scandinavian Journal of Management*, v. 23, n. 1, p. 4-35, mar. 2007. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2006.12.003>

EZER, H.; HORIN, A. Quality enhancement: a case of internal evaluation at a teacher education college. *Quality Assurance in Education*, v. 21, n. 3, p. 247-59, 2013. <https://doi.org/10.1108/QAE-Jul-2011-0041>

FEIGENBAUM, A. V. *Controle da qualidade total*. 7. ed. São Paulo: Makron, 1994.

FILIPPAKOU, O. The idea of quality in higher education: a conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 32, n. 1, p. 15-28, Jan. 2011. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537068>

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARVIN, D. A. *Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva*. 4. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

_____. What does product quality really mean? *Sloan Management Review*, v. 26, n. 1, 1984.

GILMORE, H. L. Product performance cost. *Quality Progress*, v. 7, n. 5, p. 16-9, 1974.

GREEN, D. *What is quality in higher education?* London: Taylor & Francis Group, 1994.

HARVEY, L. Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 245-63, 2002. <https://doi.org/10.1080/13562510220144761>

_____. The epistemology of quality. *Perspectives in Education*, v. 25, n. 3, p. 1-13, 2007.

_____. Understanding quality. Berlin: EUA Bologna Handbook, 2006.

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

HARVEY, L.; NEWTON, J. Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 149-65, Oct. 2004.

HARVEY, L.; WILLIAMS, J. Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 16, n. 1, p. 3-36, Apr. 2010. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>

IGARASHI, W.; IGARASHI, D. C. C.; BORGES, B. J. Revisão sistemática e sua potencial contribuição em “negócios, gerenciamento e contabilidade”. *Gestão & Regionalidade*, v. 31, n. 91, p. 1-14, 2015. <https://doi.org/10.13037/gr.vol31n91.2887>

JURAN, J. M.; GRYNA, F. M. *Controle da qualidade*. 9. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1991.

MOROSINI, M. C. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília, DF: INEP, 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação (Campinas)*, v. 19, n. 2, p. 385-405, JUL 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>

_____. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface (Botucatu)*, v. 5, n. 9, p. 89-102, ago. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200006>

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 165-86, 2009. <https://doi.org/10.18222/ea204320092043>

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>

NEWTON, J. Feeding the beast or improving quality? academics perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 2, p. 153-63, Aug. 2000. <https://doi.org/10.1080/713692740>

_____. Views from below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 39-61, Aug. 2002.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Quality and internationalisation in higher education*. Paris: Programme on Institutional Management in Higher Education, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. Paris: Unesco, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Quality of higher education: Commission II*. Paris: Unesco, 2003.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.; BERRY, L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. *The Journal of Marketing*, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.

PETERS, T. J.; WATERMAN, R. H. *Vencendo a crise: como o bom senso empresarial pode superá-la*. 15. ed. São Paulo: Harbra, 1986.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. *Systematic reviews in the social sciences*. Oxford: Blackwell, 2006.

POOLE, B. Quality, semantics and the two cultures. *Quality Assurance in Education*, v. 18, n. 1, p. 6-18, 2010. <https://doi.org/10.1108/09684881011015963>

SETH, N.; DESHMUKH, S. G.; VRAT, P. Service quality models: a review. *The International Journal of Quality & Reliability Management*, v. 22, n. 9, p. 913-49, 2005. <https://doi.org/10.1108/02656710510625211>

VAN KEMENADE, E.; PUPIUS, M.; HARDJONO, T. W. More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 175-85, Aug. 2008. <https://doi.org/10.1080/13538320802278461>

VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 92, p. 579-608, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300004>



Informações dos autores

Mário César Barreto Moraes: Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor titular do curso de Administração na Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG/Udesc). Contato: mcbmstrategos@gmail.com

Guilherme Felipe Kalnin: Doutorando no Programa de Pós-Graduação do curso de Administração pela Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG/Udesc). Professor do curso de Administração da Associação Educacional Luterana Bom Jesus (Ielusc). Contato: gfkalinin@gmail.com