

# Serviços educacionais: uma análise de quatro abordagens de qualidade

## Educational services: a study of four quality approaches

ANA AKEMI IKEDA\*

TÂNIA MODESTO VELUDO-DE-OLIVEIRA\*\*

### RESUMO

Este artigo versa sobre a qualidade de serviços educacionais. Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental em publicações nacionais e internacionais, com o objetivo de analisar como o serviço educacional está sendo avaliado, especialmente no Brasil. Foram consideradas quatro principais abordagens: 1) abordagem governamental, que atua, sobretudo, por meio do Ministério da Educação (MEC); 2) abordagem de organizações independentes, que divulga a avaliação de cursos para o público em geral; 3) abordagem de aplicação de modelos, que discute a aplicação de modelos desenvolvidos a partir de pesquisas teóricas e empíricas; e 4) abordagem interna das instituições de ensino, cujas mito-avaliações, muitas vezes, se baseiam nas outras três anteriores. Nas considerações finais, ressalta-se que essas abordagens, baseadas em diferentes indicadores, podem ser usadas de forma complementar para o alcance da qualidade educacional.

**Palavras-chave:** educação, qualidade, avaliação.

---

\* Professora Associada e coordenadora da área de Marketing do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Endereço institucional: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 sala e-102. CEP: 05508-900 – São Paulo. E-mail: anaikeda@usp.br

\*\* Mestre em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Professora da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Unifecap). Endereço institucional: Rua Joaquim Antunes, 553 apto. 102 CEP: 05415-011 São Paulo – SP. E-mail: tvcludo@usp.br

## ABSTRACT

The paper reports a study of educational service quality. The goal was to analyze how the educational quality is been assessed, especially in Brazil. The bibliographical and documental research indicated tom approaches: 1) the governmental approach, that includes the Brazilian Eclucational Ministry; 2) the approach of independent organizations, that exposures the course evaluations for general audience; 3) the applied model approach, that discusses the models developed by theoretical and empirical research; and e 4) the internal approach of educational institutions, that involves self-evaluations. These approaches, based on different indicators, may be used to complement each other. The complementary use of the four approaches may lead to reach educational quality.

**Key-words:** education, quality, assessment.

## INTRODUÇÃO

A avaliação educacional envolve um processo complexo e dinâmico. Este artigo tem por objetivo analisar como a qualidade dos serviços educacionais está sendo avaliada no país, considerando a ação de diferentes agentes e os diferentes enfoques adotados. Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental em publicações nacionais e internacionais. A partir disso, identificou-se quatro principais tipos de abordagens para avaliação da qualidade em educação. A primeira refere-se à governamental, que atua, sobretudo, por meio do Ministério da Educação (MEC). A segunda é a de organizações independentes do governo ou das instituições de ensino, que divulgam a avaliação de cursos para o público em geral. A terceira abordagem discute a aplicação de modelos desenvolvidos a partir de pesquisas teóricas e empíricas.

A última abordagem é a das instituições de ensino cujas auto-avaliações, muitas vezes, se baseiam nas outras três anteriores.

A avaliação da qualidade dos serviços educacionais pode ser estudada sob o ponto de vista da Pedagogia ou da Administração. A avaliação da qualidade como foco de estudo da Pedagogia é feita, principalmente, em disciplinas da Administração Escolar.

Ainda que a fundamentação desse enfoque seja mais ligada a aspectos conceituais da área de Educação, verifica-se um esforço em aproximar teorias de ambas as áreas, integrando conceitos da Pedagogia e da Administração. Nesse sentido, é oportuno salientar que embora o presente artigo enfoque, prioritariamente, a visão gerencial da avaliação da qualidade em serviços educacionais, reconhece-se a grande influência da Pedagogia sobre a mesma.

As quatro abordagens: governamental, de organizações independentes, de aplicação de modelos e interna das instituições de ensino – e as suas interações, são ilustradas pela Figura 1. Segue a análise de cada uma dessas abordagens.

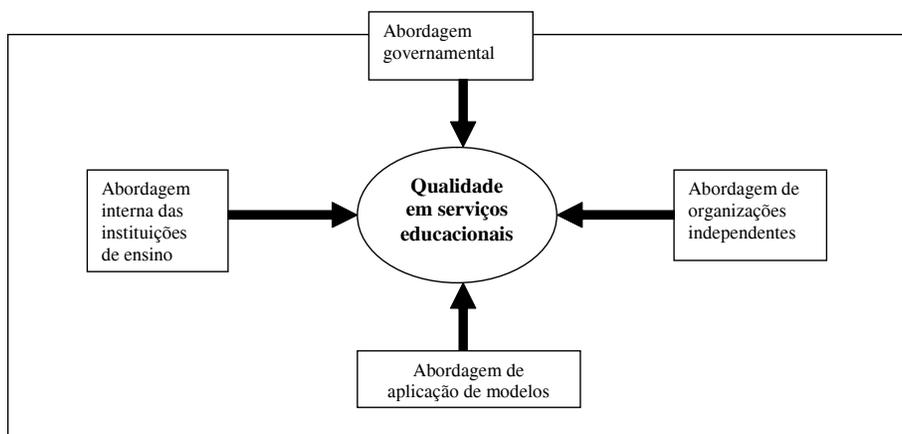


Figura 1: As quatro abordagens para a qualidade em serviços educacionais

Fonte: representação proposta pelas pesquisadoras.

### **ABORDAGEM GOVERNAMENTAL**

A primeira abordagem analisada – a governamental – refere-se à avaliação da qualidade na educação por órgãos ligados ao governo, no sentido de direcionar as ações das instituições de ensino por meio de diretrizes gerais e de aferir e controlar alguns indicadores provenientes da atuação dessas instituições. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) vem desempenhando um importante papel na avaliação e no acompanhamento da qualidade dos cursos. Seja no ensino básico, no ensino superior de graduação ou de pós-graduação, o governo está presente, realizando uma série de avaliações complementares, sob a responsabilidade de órgãos vinculados ao MEC.

A atuação do governo na avaliação da qualidade é ponto fundamental no direcionamento estratégico da educação em um país. Entretanto, há quem considere que a ação governamental apenas cumpre um papel que deveria ser realizado por outros órgãos, e na falta desses, o Estado acaba intervindo (Rodrigues, 2002, p. 48).

As ações dos governos, tanto em nível federal, como estadual e municipal, são importantes para avaliar a qualidade no ensino, porém não são as únicas formas de fazê-lo.

A avaliação do governo para a educação básica inclui diversos tipos de instrumentos, tais como: 1) Censo Escolar; 2) Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); 3) Enceja (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos); 4) Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); e 5) levantamentos especiais, que são realizados para suprir demandas específicas. Na educação superior, a avaliação do ensino de graduação é realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que consta basicamente de quatro partes integradas, a saber: 1) Exame Nacional de Cursos; 2) Censo da Educação Superior; 3) Avaliação das Condições de Ensino; e por último 4) Avaliação Institucional. Os critérios de avaliação do governo estão sofrendo alterações, visando o aprimoramento.

Em 2004, o governo propôs o Enade (Exame Nacional do Desempenho de Estudantes), em substituição e/ou complementação ao Exame Nacional de Cursos (Provão). Essas avaliações se referem a universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas, institutos e centros de educação tecnológica. As avaliações da educação básica e do ensino de graduação são realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). No Quadro 1 são apresentados os principais instrumentos do governo para avaliação desses níveis educacionais.

Quadro 1 – Principais instrumentos de avaliação da educação básica e ensino de graduação da educação superior (INEPI MEC)

INSTRUMENTO	É realizado anualmente e consiste em um levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades da educação básica.	Educação Básica
Censo Escolar	É uma iniciativa recente do governo, iniciada em 1998, para avaliação de estudantes do ensino médio, e tem por objetivo verificar o nível dos alunos ao realizarem interpretações de dados e de informações disponíveis não apenas em livros, mas também nos meios de comunicação em geral.	
Enem	Trata-se de uma proposta de avaliação de pessoas que não concluíram os estudos na faixa etária apropriada. Atua como um meio de certificação de conclusão do ensino fundamental e médio e como instrumento para avaliação de programas de educação de jovens e adultos.	
Enceja	Consiste em um esforço para coleta e sistematização de dados e análise de informações sobre o ensino fundamental e médio no Brasil. Implantado em 1990, atua como um instrumento para compreensão dos fatores associados ao processo de ensino-aprendizagem, em diversas áreas e disciplinas, subsidiando o MEC, as secretarias estaduais e municipais na definição de ações voltadas à correção de distorções e debilidades identificadas. Para tanto, são elaboradas provas, visando a uma ampla cobertura de conteúdos e de habilidades. A cada levantamento, além das provas, são também utilizados questionários contextuais que permitem conhecer as características da escola, do diretor, do professor, da turma e dos alunos que participam da avaliação.	
Saeb	É realizado anualmente, desde 1996. Tem por objetivo diagnosticar as condições dos cursos por meio do preparo de seus alunos, servindo como instrumento para melhorias no ensino oferecido pelas instituições avaliadas. Esse exame consiste em uma prova de avaliação realizada pelos formandos dos cursos de graduação da educação superior.	Ensino de graduação da educação superior
Exame Nacional De Cursos	Trata-se de uma radiografia do ensino de graduação no país, que abrange 1.180 instituições, cerca de 2,7 milhões de alunos e 10,5 mil cursos. Anualmente, o censo prevê aos administradores escolares uma visão sobre as tendências do ensino de graduação, que se encontra em fase de expansão e diversificação. É realizada a coleta de um conjunto de dados referentes ao ensino de graduação no Brasil por meio de questionários disponibilizados na Internet para as instituições de ensino.	
Censo da Educação Superior	É realizada por meio de uma comissão de professores que verifica, <i>in loco</i> , as condições das instituições que oferecem cursos de graduação. O INEP cuida da capacitação dos professores que fazem parte da comissão, de modo que os critérios utilizados sejam homogêneos. Por meio desse instrumento, o MEC reconhece ou renova o reconhecimento dos cursos – medida necessária para a emissão do diploma ao estudante –, assegurando a qualidade do ensino oferecido. Essa avaliação abrange três dimensões principais, sendo elas: 1) a qualificação do corpo docente, 2) a organização didático-pedagógica e, ainda 3) as instalações físicas, com ênfase na biblioteca.	
Avaliação das Condições de Ensino	Compreende a análise de dados e de informações disponibilizados pelas instituições de ensino no formulário eletrônico e a verificação <i>in loco</i> da realidade institucional, dos cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão. Assim como a Avaliação das Condições de Ensino, a Avaliação Institucional também conta com uma comissão de professores para realizar a análise, que envolve três dimensões principais: 1) O corpo docente, 2) a organização institucional e 3) instalações físicas gerais e especiais, como os laboratórios, com ênfase na biblioteca.	Avaliação Institucional

A avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação. A avaliação da Capes é realizada por especialistas de áreas de conhecimento afins ao programa considerado e subsidia as decisões sobre a recomendação dos cursos de pós-graduação, cujo resultado é expresso por uma nota. Os conceitos variam de 1 a 7, sendo que aos programas com nota igual ou superior a três é assegurado o reconhecimento e a validade dos títulos outorgados por ele. Programas com nota 1 ou 2 não são autorizados pelo MEC para emissão de diplomas com validade nacional. Conceitos superiores a 5 são atribuídos somente aos programas com elevado padrão de excelência e que tenham curso de doutorado – os programas que possuem apenas curso de mestrado podem obter no máximo nota igual a 5. Programas com conceito 7 são aqueles de elevado destaque, que possuem notoriedade de desempenho, inclusive em relação aos de conceito 6.

O sistema de avaliação da Capes define seis critérios que conceituam os programas de pós-graduação, sendo eles: 1) corpo docente; 2) atividade de pesquisa; 3) atividade de formação; 4) corpo discente; 5) teses e dissertações, e por fim; 6) produção intelectual. O critério de análise do corpo docente corresponde a 20% do peso do conceito atribuído pela Capes. Esse quesito se baseia, sobretudo, nos NDRs (Núcleo de Referência Docente). Os NDRs são divididos em níveis que representam o enquadramento e a dedicação dos professores. Os NDR 6 são aqueles professores que possuem mais de 30% de sua carga horária dedicada à pós-graduação. O item atividade de pesquisa corresponde a 10% do peso atribuído à nota total. A atividade de formação (10%) diz respeito ao suporte dado aos alunos e à consistência entre as disciplinas oferecidas e as atividades de pesquisa do programa. No quesito corpo discente (10%) são analisados o número de titulados e a proporção de desistências. Nos itens teses e dissertações (20%) e produção intelectual (30%), o aspecto quantitativo é levado em conta: a Capes verifica o menor tempo para conclusão de teses e dissertações e a quantidade de artigos publicados. A pós-graduação *lato sensu*, que envolve cursos de especialização, atualização e aperfeiçoamento, inclusive MBAs,

não é submetido à avaliação sistemática da Capes – ela não possui um cadastro completo de cursos reconhecidos nesse nível. Os indicadores da regularidade de cursos lato sensu são o credenciamento institucional, que tem validade limitada, e a declaração que o curso atende os requisitos da Resolução CNE/CES n. 1, de 03/04/01 (Capes, disponível em: < <http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2004).

### **ABORDAGEM DE ORGANIZAÇÕES INDEPENDENTES**

As avaliações realizadas independentemente do governo e das próprias instituições de ensino estão se tornando cada vez mais presentes no país, sobretudo, por intermédio da mídia. Enquanto a mídia divulga a universidade (e instituições de ensino em geral), o público vai formando a sua opinião: um hábito norte-americano, agora incorporado pelo Brasil, é submeter os cursos e instituições a abrangentes pesquisas de opinião pública, que contribuem para consolidar imagens. À medida que se forma uma boa reputação e aumentam os candidatos à matrícula, a instituição torna-se mais seletiva, o que, circularmente, ajuda a fortalecer a imagem de excelência (MOREIRA, 1997b, p. 162-163).

Organizações que atuam com a opinião pública, pelos meios de comunicação, parecem estar dispostas a realizar suas próprias avaliações, como ocorreu com a pesquisa encomendada para a edição especial da revista *Veja* (*Veja* São Paulo), que procurou avaliar o desempenho das escolas particulares da cidade de São Paulo no ensino médio e fundamental. Com base na opinião de pedagogos, educadores, autoridades do MEC, diretores de escola, orientadores e professores, foi elaborado um questionário com questões onde considerou-se prioritariamente a qualificação do quadro docente. O segundo maior peso – após a qualificação docente – foi atribuído a questões que dizem respeito à pedagogia, entre as quais figuraram as seguintes: “a escola tem um coordenador para quantos professores? Qual a frequência às aulas de artes e de educação física? Quantos idiomas são lecionados? Há aulas de sociologia ou filosofia? Qual o limite de alunos por sala?”. Por fim, com um menor peso, considerou-se a disponibilidade de equipamentos, tais como laboratórios de informática, física e

química, ginásios de esportes e itens de segurança, como o controle de acesso na entrada da escola e a presença de inspetores (AS MELHORES, 2001, p. 14-15).

Outro exemplo disso, já no ensino de pós-graduação lato sensu, é a classificação dos melhores cursos MBA e mestrados executivos do Brasil, efetuada pela revista *Você S/A*. Geralmente, nessas pesquisas são preparados três tipos de questionários diferentes: um para os alunos recém-formados – para avaliar a qualidade das aulas, o desempenho dos professores, o processo de seleção e a mudança de emprego ou aumento salarial durante ou depois do período do curso –, um para a própria coordenação dos cursos, para avaliar a infra-estrutura da escola, tecnologia, processo de seleção, parcerias e perfil do corpo docente e, por último, um questionário específico para os profissionais de recursos humanos e presidentes de empresa, para checar a reputação dos cursos no mercado de trabalho (COLOMBINI, 2001, p. 12-13; JACOMINO, 2002, p. 68).

Outro exemplo é o Guia do Estudante, em suas versões graduação e pós-graduação e MBA, que informa as perspectivas de cursos e traz avaliações e classificações sobre eles (Guia do Estudante Pós-Graduação & MBA, 2004; Guia do Estudante Vestibular, 2004).

### **ABORDAGEM DE APLICAÇÃO DE MODELOS**

Sob o ponto de vista organizacional, o setor educacional é reconhecido como área de estudo do setor de serviços. Os modelos de qualidade mais utilizados para o setor de serviços são, por isso, aplicáveis ao setor educacional. Neste artigo, a análise da abordagem de aplicação de modelos sob a ótica da teoria administrativa é feita a partir de explicações gerais sobre os modelos TQM e SERVQUAL, aplicados ao contexto educacional. Cada um deles é examinado a seguir.

### **GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL (TQM)**

O modelo de gestão da Qualidade Total (TQM – Total Quality Management) pressupõe o engajamento de todas as áreas organizacionais com vistas ao contínuo aperfeiçoamento e atendimento das necessidades dos clientes. Parafraseando Bateman e Snell (1998,

p. 61): “a gestão da qualidade total refere-se extensamente a uma abordagem administrativa integrativa para a satisfação dos clientes por meio de ampla gama de ferramentas e técnicas destinadas a atingir alta qualidade em bens e serviços”.

De acordo com Daft (1999, p. 35), quatro elementos significativos compõem a gestão da qualidade total, sendo eles: 1) envolvimento do empregado; 2) foco no cliente; 3) benchmarking; e 4) aperfeiçoamento contínuo.

1. Envolvimento do empregado. A TQM requer participação de toda a empresa no controle da qualidade. Os trabalhadores devem ser treinados, envolvidos e imbuídos de poder [...].

2. Foco no cliente. As empresas que adotaram a TQM descobriram o que os clientes realmente desejavam [u.].

3. Benchmarking. Este é o processo pelo qual as empresas tentam descobrir como outras fazem melhor alguma coisa, e o que elas podem fazer é imitá-las ou superá-las. As empresas comparam seus produtos, serviços e práticas de negócios com os utilizados por seus competidores e outras empresas e então mudam sua prática corrente para suplantam os concorrentes [...].

4. Melhoramento contínuo. A gestão da qualidade total não é um tema de resultados rápidos; ela repousa no melhoramento contínuo para produzir resultados de longo prazo. Melhoramento contínuo é a implantação de aperfeiçoamentos pequenos e graduais em todas as áreas da empresa de forma constante [...] (DAFT, 1999, p. 35-36).

Em se tratando de Qualidade Total em Educação, Xavier (1996, p. 9-10) afirma que seis dimensões devem ser consideradas: 1) qualidade intrínseca; 2) custo; 3) atendimento; 4) moral; 5) segurança; e 6) ética.

A primeira dimensão da qualidade – a qualidade intrínseca – é definida pelas características técnicas do produto ou serviço que atendem às expectativas e necessidades dos clientes. Barbosa et al. (1995, p. 18) consideram que, numa escola, essa dimensão está ligada à capacidade dos professores, à proposta pedagógica, ao currículo, ao sistema de avaliação e às atividades técnicas e administrativas. Quanto à segunda dimensão da qualidade, esses autores (1995, p. 18-19) consideram que, numa escola, o custo envolve as

despesas operacionais com o corpo docente, especialistas, funcionários e manutenção, o que repercute nas mensalidades escolares e no preço do material didático cobrado dos alunos. Já a dimensão atendimento refere-se ao cumprimento de prazos, nas quantidades certas e nos locais certos – o que em uma escola inclui o cumprimento do calendário letivo, do conteúdo programático e dos horários das aulas. O moral da equipe – outra dimensão da TQM – diz respeito, conforme Xavier (1996, p. 10), ao gerenciamento de aspectos referentes à motivação dos profissionais da educação: motivação intrínseca, como o orgulho do trabalho bem feito, e extrínseca, como adequadas condições de materiais para o trabalho. Por sua vez, a dimensão segurança, em sentido restrito, “refere-se à segurança física dos agentes no ambiente escolar”, e em um sentido amplo, “ao impacto do serviço educacional, ou da sua provisão, no meio ambiente”. E, por fim, a dimensão ética é o “verdadeiro código de conduta responsável pela transparência e lisura das ações” (XAVIER, 1996, p. 10), e deve ser observada em todo o processo. Xavier (1996, p. 11) ressalva que “restringir a conceituação da qualidade ao seu aspecto político-pedagógico, ou mais freqüentemente ao seu aspecto político, tem constituído grave equívoco”, pois o que confere a característica da totalidade à qualidade da educação é o atendimento às seis dimensões simultaneamente. Assim, a gestão da qualidade em educação assenta-se na observância do conjunto dessas dimensões, “razão pela qual é freqüentemente conhecida como gestão da qualidade total: gestão total (tarefa de todos) da Qualidade Total (as seis dimensões da qualidade)” (XAVIER, 1996, p. 13). O pensamento de Xavier (1996) vai ao encontro da idéia de Cheng e Tam (1997), pois ambas visões acreditam no envolvimento conjunto de diversos indicadores e modelos para o alcance da Qualidade Total. Na perspectiva de Cheng e Tam (1997, p. 29), os elementos críticos do gerenciamento da Qualidade Total em uma instituição de ensino incluem o foco nos públicos-alvo estratégicos (pais, estudantes etc.), o contínuo aprimoramento de processos, o envolvimento total dos prestadores do serviço e a transferência de poder a eles. Esses autores (1997, p. 24) mostram alguns modelos de qualidade em educação no Quadro 2, acreditando que a Qualidade Total é alcançada a partir da observância e aplicação dos modelos de forma conjunta.

Quadro 2 – Modelos de qualidade em educação

	CONCEITO DE QUALIDADE EDUCACIONAL	CONDIÇÕES PARA UTILIDADE DO MODELO	INDICADORES / ÁREAS CHAVE PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
Modelo de especificação e objetivos	Alcance dos objetivos institucionais estabelecidos em conformidade com as especificações dadas.	Quando os objetivos institucionais e as especificações são claras, consensuais e mensuráveis. Quando os recursos são suficientes para alcançar os objetivos conforme as especificações.	Objetivos institucionais, padrões, e especificações listadas nos planos de programa. Exemplo: realizações acadêmicas, taxa de atendimento etc.
Modelo de recursos-entrada ( <i>input</i> )	Alcance dos recursos de qualidade necessários e <i>inputs</i> para a instituição	Quando há um relacionamento claro entre entrada e saídas. Quando os recursos de qualidade para a instituição são escassos.	Recursos obtidos para o funcionamento institucional. Exemplo: qualidade de admissão dos estudantes, facilidades, apoio financeiro etc.
Modelo de processo	Processos internos calmos e experiências de aprendizagem proveitosas.	Quando há um claro relacionamento entre processos e saídas ( <i>outcomes</i> ) educacionais.	Liderança, participação, interações sociais, clima na sala de aula, atividades de aprendizagem e experiência etc.
Modelo de satisfação	Satisfação de todos os atores relevantes.	Quando as demandas dos atores são compatíveis e não podem ser ignoradas.	Satisfação das autoridades na educação, do corpo gerencial, administradores, professores, pais, estudantes etc.
Modelo de legitimidade	Alcance de posição e reputação legítimas da instituição	Quando o ambiente é muito competitivo e demanda muito das instituições.	Relações públicas, marketing, imagem pública, reputação, <i>status</i> na comunidade etc.
Modelo de ausência de problemas	Ausência de problemas na instituição.	Quando não há um critério de qualidade consensual, mas são necessárias estratégias de melhoramentos.	Ausência de conflitos, disfunções, dificuldades, defeitos, fraquezas, problemas etc.
Modelo de aprendizagem organizacional	Adaptação às mudanças ambientais e barreiras internas. Contínuo aprimoramento.	Quando as instituições são novas ou mudam. Quando as mudanças no ambiente não podem ser ignoradas.	Conhecimento sobre as necessidades externas e mudanças, monitoramento de processos internos, avaliação de programas, desenvolvimento de planejamento etc.

Ainda a respeito da gestão total da qualidade em educação, Castro (1997, p. 172) critica que a "literatura sobre Qualidade Total, em educação no Brasil tende simplesmente a sugerir literalmente os 'mandamentos' (...) usualmente empregados nas organizações industriais e comerciais", comparando escola e indústria de forma direta.

Em sua opinião (1997, p. 173), "a interpretação e tentativa de aplicação do modelo de Qualidade Total, em instituições de ensino parece começar erroneamente, ao não se distinguir as enormes diferenças que estas guardam com a empresa industrial". Essa afirmação corrobora a idéia de que é essencial trabalhar na adaptação de modelos originados no âmbito da teoria administrativa de organizações de negócios. Se tomados os devidos cuidados, os modelos adaptados podem auxiliar em muito o gerenciamento de áreas que possuem lógicas distintas das organizações lucrativas, como é o caso da área educacional.

## O MODELO SERVQUAL

O modelo SERVQUAL foi desenvolvido por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985, 1988, 1991, 1994) para medir a qualidade de serviços, contrastando as expectativas dos clientes com suas percepções sobre o serviço efetivamente prestado. A iniciativa conjunta desses pesquisadores na publicação de um artigo sobre qualidade de serviços, em 1985, lançou as premissas para a construção do SERVQUAL. Com base em entrevistas de grupos de foco, eles propuseram um modelo conceitual a partir da identificação de lacunas (ou Gaps) que causam problemas na prestação de serviço. Os seguintes Gaps foram identificados (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985, p. 44-46):

- GAP 1: lacuna entre a expectativa do consumidor e a percepção da organização – a organização não percebe corretamente o que os consumidores desejam.

- GAP 2: lacuna entre a percepção da organização e as especificações da qualidade, do serviço – a organização percebe corretamente os desejos dos consumidores, mas não adota um padrão de desempenho específico.

- GAP 3: lacuna entre as especificações de qualidade do serviço e sua execução – o serviço prestado pela equipe da organização não atinge um padrão mínimo de qualidade.

- GAP 4: lacuna entre a execução do serviço e a comunicação externa – ocorre uma dissonância entre a comunicação externa da organização e os serviços prestados.

- GAP 5: lacuna entre o serviço percebido e esperado pelo consumidor – o consumidor avalia o desempenho da organização como inferior ao esperado.

A qualidade do serviço percebida pelo cliente depende do GAP 5 que, por sua vez, depende dos outros GAPS apresentados, o que significa que a percepção do cliente depende de todos os fatores em conjunto. Assim, tem-se:  $GAP\ 5 = f(GAP\ 1, GAP\ 2, GAP\ 3, GAP\ 4)$ . Na Figura 2 está a representação do modelo proposto pelos autores.

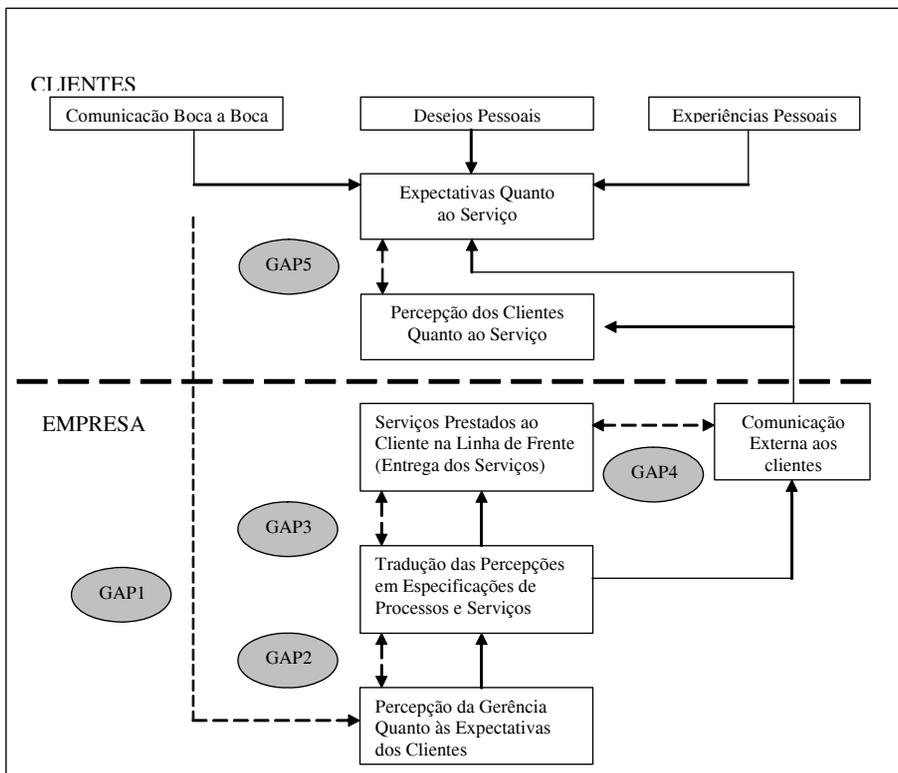


Figura 2 – Modelo conceitual de qualidade em serviços

FONTE: PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, Valarie; BERRY, Leonard. A conceptual modelo of service quality and its implications for future reseach. *Journal of Marketing*, v. 49, p. 41-50, Fall 1985, p. 44.

O próximo passo de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988, p. 23) no estudo da qualidade em serviços ocorreu em 1988, com a apresentação da escala SERVQUAL. Na ocasião, os autores discutiram a conceituação e a operacionalização do constructo "qualidade de serviços" e descreveram os procedimentos usados na construção e no refinamento de uma escala de múltiplos itens – composta por 22 sentenças e baseada no modelo de descontinuação de expectativas – chamada SERVQUAL.

A partir desse trabalho, disseminou-se a idéia de que os clientes julgam a qualidade dos serviços por cinco dimensões amplas, sendo elas: 1) tangibilidade (tangíveis ou itens tangíveis); 2) confiabilidade; 3) responsividade (presteza, prontidão, capacidade de resposta); 4) segurança (garantia); e 5) empatia. Os autores (1988, p. 23) as explicam:

- Tangíveis: meios físicos, equipamentos e aparência do pessoal.
- Confiabilidade: habilidade de desempenhar precisamente o serviço prometido.
- Responsividade: disposição para ajudar os clientes e prover serviço rápido.
- Segurança: conhecimento e cortesia dos empregados e sua habilidade em inspirar confiança.
- Empatia: cuidado, atenção individualizada que a empresa fornece a seus clientes.

Na área de educação, encontrou-se alguns estudos conduzidos a partir da aplicação do SERVQUAL. Dentre eles, está o trabalho de Boulding, Kalra, Staelin e Zeithaml (1993), que trata da adaptação do SERVQUAL a serviços educacionais de MBA (1992) e ao uso dos resultados do estudo conduzido em 1992, para verificar a relação entre expectativas e intenção de compra. Em acréscimo, vale destacar o trabalho de Engelland, Workman e Singh (2000), que envolve a adaptação do modelo a serviços de acompanhamento de carreira e detecção de oportunidades de emprego, oferecidos por universidades e instituições de ensino superior. Por fim, ainda ressaltam-se dois trabalhos brasileiros onde a escala SERVQUAL foi aplicada a alunos do curso de Administração, sendo o estudo de Dettmer, Socorro e Kato (2002) conduzido em Santa Catarina e o de Outra, Oliveira e Gouveia (2002) conduzido em Pernambuco.

Na pesquisa desenvolvida por Shank, Walker e Hayes (1995), apesar da escala SERVQUAL não ter sido aplicada diretamente a uma amostra, serviu de base para capturar as expectativas de estudantes universitários em relação aos serviços educacionais e as percepções dos professores em relação às expectativas dos alunos. No estudo desses autores (1995, p. 78), o “SERVQUAL (...) serviu como fundamento conceitual da escala usada para mensurar as expectativas”, de onde emergiram três dimensões, a saber: 1) conhecimento do professor; 2) respeito para com os estudantes; e 3) ambiente físico da universidade.

A dimensão conhecimento refere-se não somente ao conhecimento dos professores sobre suas disciplinas acadêmicas, mas sobre coisas tal como questões de programa, oportunidades de carreira e atividades extracurriculares. (...) [A segunda dimensão] representa a disposição do professor em ajudar os estudantes, assim como a maneira cuidadosa na qual eles interagem com os estudantes. Os aspectos tangíveis, tal como o layout do campus e os equipamentos da sala de aula, compreendem a dimensão do ambiente físico (SHANK; WALKER; HAYES, 1995, p. 79).

Como é possível constatar, o SERVQUAL tem sido utilizado em pesquisas envolvendo o setor educacional. Contudo, segundo Joseph e Joseph (1997, p. 16), esse instrumento – baseado na desconfirmação de expectativas – não é o mais apropriado para o estudo da qualidade no setor educacional, levantando as seguintes justificativas para sua argumentação:

- É questionável a aplicabilidade das cinco dimensões identificadas como sendo os determinantes da qualidade de serviços. Até Parasuraman et al. (1988) declararam que o SERVQUAL deve ser customizado para cada setor, Cronin e Taylor (1992) e Carman (1990) afirmaram que o grau de customização necessário é mais alto do que Parasuraman et al. (1988) acreditam que é. Carman (1990) testou o SERVQUAL empiricamente em quatro diferentes setores e concluiu que tais dimensões não eram suficientemente genéricas para atender às necessidades de todos os setores.

- Para que a mensuração baseada em desconfirmação funcione corretamente, as expectativas devem se manter constantes. A educação é um serviço de longo prazo e Carman (1990) sustenta que as expectativas mudam com a familiaridade que se tem com o serviço.

- As expectativas são padrões contra as quais o desempenho pode ser mensurado. Esses padrões são formados nas bases do conhecimento e da experiência com o serviço. No caso da educação, os estudantes potenciais têm pouco ou nenhum conhecimento prévio e experiência com a educação de terceiro grau (JOSEPH; JOSEPH, 1997, p. 16).

Os autores, portanto, consideram que o SERVQUAL não é o modelo mais apropriado para se estudar a qualidade em educação, principalmente porque a escala precisa de grandes adaptações para se adequar bem aos diferentes serviços – o que demandaria revisões do instrumento para sua utilização no setor educacional – e porque as expectativas dos alunos não se mantêm ao longo do tempo – uma vez que o serviço educacional tem efeitos em longo prazo e o SERVQUAL é baseado nas expectativas.

Além disso, as expectativas dos alunos podem não ser realistas, pois os estudantes quando iniciam um novo curso não têm conhecimentos prévios ou experiência com o novo serviço para criar expectativas plausíveis.

Além dos modelos e abordagens apresentados neste artigo, diversos outros foram desenvolvidos, tendo como foco os serviços educacionais, vale destacar os de: Murphy (1981), Yavas e Shemwcll (1996), Wajeed e Micceri (1997), Joseph & Joseph (1997), Ford, Joseph e Joseph (1999), Abramson e Damewood (2000) e Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001).

### **ABORDAGEM INTERNA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

O tema da qualidade na área de educação, além de se constituir como foco de interesse do governo, de organizações independentes e de pesquisadores, também é abordado internamente pelas instituições de ensino. É sabido que as escolas e universidades podem se basear nas abordagens governamentais e de organizações independentes, bem como aplicar os modelos anteriormente (TQM, SERVQUAL) para avaliar e aprimorar a qualidade de seus serviços

educacionais, utilizando-os inclusive de forma conjunta ou completar a outros critérios adotados.

Entretanto, apesar da disponibilidade desses modelos e de outros que aqui não foram comentados, parece que algumas das instituições continuam a basear suas avaliações em poucos critérios, ou mesmo em um único critério.

A avaliação feita internamente pelos alunos em relação ao curso, aos professores e às condições da instituição é um meio bastante empregado para avaliar a qualidade no ensino superior, de graduação e de pós-graduação. Na educação básica é comum que os pais ou responsáveis também sejam questionados sobre a qualidade educacional. Dentre todos esses critérios de avaliação da qualidade do serviço educacional, o que notadamente recebe maior peso é a avaliação feita pelos alunos em relação ao desempenho do corpo docente. “É inegável a assertiva de que o padrão de excelência de uma instituição de ensino (...) está vinculado à qualidade de seu corpo docente” (BRANDÃO, 1997, p. 47), mas daí a associar meramente a atuação do professor à qualidade do serviço educacional parece algo tanto quanto exagerado.

Dentro desse quadro, a grande responsabilidade tem recaído sobre o professor. Ele tem sido considerado o elemento-chave no processo: deficiências dos outros elementos podem (muitos pensam) ser compensadas pela atuação do professor. É quase inacreditável que essa crença esteja tão arraigada entre os alunos e dirigentes escolares e, até mesmo, entre muitos professores; visto o quadro em seu conjunto, é quase ilógico centrá-lo sobre um só elemento, por mais importante que ele seja. Essa crença parece ser responsável pela forma como as avaliações da qualidade da instrução são feitas: avalia-se a atuação apenas do professor. Em geral, não se cogita avaliar a atuação dos alunos – no máximo, medem-se suas notas, cuja magnitude pareceria correlacionada a um nível de atuação dentro da sala de aula. Não se pondera, tampouco, a influência da escola ou do conteúdo. Apesar de os professores clamarem, na prática, que conteúdos diferentes apresentam graus diversos de dificuldade e influenciam diretamente na avaliação, esses reclamos não têm sido levados em conta, talvez porque se acredite que o bom

professor 'leciona qualquer coisa, para quaisquer alunos, em quaisquer circunstâncias' (MOREIRA, 1997a, p. 66).

No âmbito interno, declara Moreira (1997b, p. 163), fica claro que a avaliação do ensino deveria, formalmente, abranger outros elementos, como o ambiente, a modernidade do ensino, a instrumentalização, os recursos disponíveis, entre outros.

Todos deveriam ser passíveis de julgamento, pois "a mera avaliação do professor em sala de aula é claramente insuficiente" (MOREIRA, 1997b, p. 159).

Outro ponto a se destacar em relação às avaliações internas é que elas são baseadas, sobretudo, na opinião dos alunos e na maioria das vezes deixam de considerar a visão de outros importantes atores. O debate que persiste diz respeito à interpretação dessas avaliações realizadas pelos estudantes. "De fato, quando o professor está sendo avaliado o que está em jogo não é somente a análise e o julgamento do papel como agente que transmite e dissemina conhecimentos" (MECENAS; MERLO; CANALES, 2002, p. 9), a avaliação se estende para outros aspectos que dizem respeito à atividade de ensino. Porém, muitas vezes, atribui-se aos alunos uma responsabilidade para julgamento de questões sobre as quais eles não têm domínio ou competência para avaliar. Clayson e Haley (1990, p. 9) explicam que essa situação decorre da "crença de que os estudantes, por causa de sua exposição aos professores, poderiam saber quando o ensino é adequado e quando eles estão aprendendo". E Moreira (1997b, p. 163) acrescenta:

no mais das vezes, programas de avaliação centram-se no professor e, também com indesejável frequência, a avaliação é simplesmente a média da opinião de alunos, através de questionários formais, nem sempre bem projetados. É interessante notar que os questionários costumam ser caleidoscópicos, solicitando ao aluno a sua opinião sobre quase todos os aspectos do ensino. Quando se pergunta ao aluno, por exemplo, 'se as informações dadas pelo professor foram relevantes' está-se, na verdade, indagando sobre a adequação ambiental do ensino. É questionável se o aluno responde positivamente porque avalia a adequação ambiental ou se porque o professor conseguiu convencê-lo de que ela existe. Em outra instância, quando

se pergunta sobre 'a qualidade do material utilizado no curso', fala-se então de adequação ambiental, e por aí fora. Sobre o aluno recaem diversas obrigações de julgamento que, a rigor, deveriam caber preferencialmente, ou pelo menos para um primeiro julgamento, a professores e administradores.

Por desconhecimento ou imaturidade, os alunos podem atribuir maiores pesos a alguns aspectos da avaliação docente que não necessariamente estão vinculados à qualidade do curso. A pesquisa conduzida por Clayson e Baley (1990) ilustra essa passagem. Esses pesquisadores concluíram que a avaliação do professor está positivamente relacionada às percepções que o estudante guarda sobre seu próprio aprendizado. Analogamente, essa avaliação é função positiva do conhecimento e do interesse que o aluno julga que o professor tem. Além disso, a crença dos estudantes sobre a imparcialidade e a justiça do professor ao aplicar provas e atribuir notas também é positivamente relacionada ao resultado da avaliação. Em contrapartida, o rigor das aulas – que se refere à percepção do aluno quanto à demanda exagerada do curso e quanto ao consumo desnecessário de tempo e esforço frente à nota recebida – contribui negativamente para a avaliação do desempenho do professor. Vale ainda ressaltar que a personalidade do professor é a variável que apresenta mais força na predição da boa avaliação docente: na pesquisa, esse fator se mostrou quase duas vezes mais forte que os demais.

Nessa mesma linha, está o trabalho de Marks (2000), que procurou associar a avaliação feita pelo aluno em relação ao curso e ao professor a seis diferentes variáveis, sendo elas: 1) organização; 2) dificuldade; 3) expectativa do desempenho (notas e exames); 4) interesse e preferência; 5) aprendizado percebido; e 6) satisfação geral – que compreende a satisfação com o curso e com o instrutor. Essas variáveis apresentam uma inter-relação, como mostra a Figura 3.

Segundo Marks (2000), as preferências e interesses do aluno em relação ao conteúdo do curso estão diretamente relacionados ao seu desempenho, aprendizado e satisfação geral. Por outro lado, a dificuldade que o aluno apresenta com a disciplina e o nível de dificuldade requerido para o acompanhamento do curso são inversamente relacionados ao seu desempenho, aprendizado e satisfação

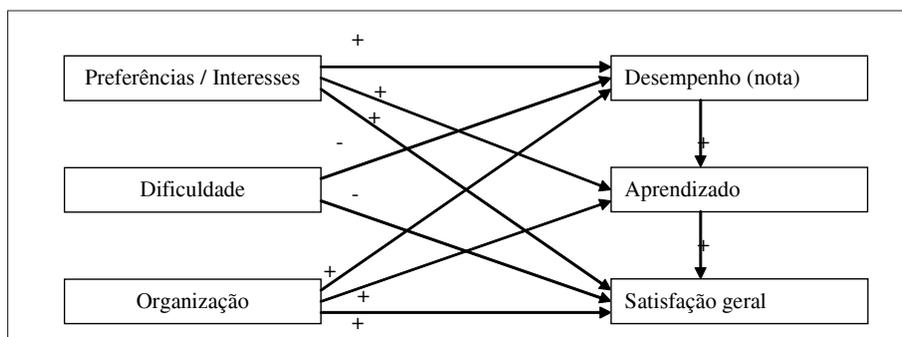


Figura 3 – Modelo teórico para avaliação da qualidade educacional

FONTE: MARKS, Ronald B. Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Educacional*: Sage, v. 22, n.2, p. 108-119, Aug. 2000, p.111.

geral. Já a boa organização do curso contribui para o bom desempenho do aluno, bem como para seu aprendizado e satisfação geral. Finalmente, correlacionado à satisfação com o curso e com o instrutor está o aprendizado percebido, que por sua vez, se correlaciona com o desempenho do estudante.

Há que se considerar também a influência que a delicada relação entre alunos, professores e instituição de ensino exerce nas avaliações realizadas pelos estudantes, pois o lado emocional é forte e pode impedir uma avaliação racional por parte deles.

Além disso, o aluno pode não compreender o objetivo das técnicas utilizadas pelos professores, bem como suas exigências, o que poderia comprometer uma avaliação em curto prazo.

O que é importante perceber dessa discussão é que as avaliações que os alunos realizam sobre o desempenho dos professores e do curso devem ser interpretadas com cuidado, levando-se em conta as variáveis que interferem no julgamento dos estudantes.

Isso é válido, sobretudo, para se evitar a incidência de erros que possam sobre-valorizar a opinião dos alunos em detrimento de outros atores envolvidos com o ensino (MOREIRA, 1997a, p. 70).

As avaliações realizadas internamente pelas instituições em relação aos professores e demais elementos ligados ao serviço educacional são referências de grande valia para o direcionamento de ações em busca da mais alta qualidade no ensino.

Cabe ressaltar, contudo, que essas avaliações devem incorporar outras dimensões da qualidade na educação, indo além da avaliação do desempenho docente, como também devem incorporar pontos de vista de diversos públicos ligados ao ensino, não se restringindo à visão dos alunos (MOREIRA, 1997b, p. 163). Há que se ter em mente que é necessário transformar as informações recolhidas por meio dessas pesquisas de avaliação em ações para melhorias do ensino. De fato, isso deve estar claro para todos, pois caso contrário, as avaliações internas passam a ser consideradas algo burocrático e sem finalidade prática.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade em serviços educacionais vem sendo abordada sob diferentes enfoques, que se complementam e algumas vezes, até se contrapõem. Neste artigo, foram identificadas quatro abordagens principais: governamental, de organizações independentes, de aplicação de modelos e interna das instituições de ensino. Talvez, a causa dessa diversidade de enfoques seja a própria conceituação da qualidade em educação, que se apresenta de forma difusa e permeia discussões que envolvem diferentes pontos de vista.

Na literatura, é possível verificar que o termo qualidade assume diferentes significados, como excelência, valor, adequação de uso, conformidade às especificações, meio de se evitar defeitos e de encontrar ou superar as expectativas dos clientes. Em decorrência disso, a qualidade educacional é um conceito vago e controverso. Se a qualidade na educação parte de definições diferentes, “então, os indicadores usados para descrever a qualidade na educação também podem ser diferentes” (CHENG; TAM, 1997, p. 23). Sendo assim, percebe-se que algumas das ênfases dadas por essas diferentes abordagens são tão distintas que se torna difícil um consenso sobre o que pode ser considerado um avanço na qualidade educacional. A diversidade de visões fortalece a idéia de que a qualidade em educação é um conceito multi-dimensional que não pode ser facilmente avaliado por apenas um indicador. E, diante disso, percebe-se que esses enfoques, que se baseiam em diferentes indicadores, podem ser usados de forma complementar para o alcance da qualidade educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMSON, J; DAMEWOOD, E. Z. The effect of university prestige on survey response rates, student recruitment and placement of graduates. Southwestern Marketing Association, San Antonio, Texas, Mar. 2000. Disponível em: <<http://www.sbaer.uca.edu/research/2000/SWMA/00swma1.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2004.
- AS MELHORES escolas da cidade. *Veja São Paulo*, São Paulo, ano 34, n. 39, p. 5-89, out. 2001.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes et al. *Implantação da qualidade total na educação*. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1995.
- BATEMAN, Thomas; SNELL, Scott. *Administração: construindo vantagem competitiva*. São Paulo: Atlas, 1998.
- BOULDING, William et al. *A dynamic process model of service quality: from expectation to behavioral intentions*. *Journal of Marketing Research*, v. XXX, n. 1, Feb. 1993.
- BRANDÃO, J. E. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, D. A. (org.). *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- CARMAN, J. M. *Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions*. *Journal of Retailing*, v. 66, n. 1, p. 33-55, 1990.
- CASTRO, J. M. Qualidade total em educação: perspectivas e controvérsias. In: MOREIRA, D. A. (org.). *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- CHENG, Yin Cheong; TAM, Wai Ming. *Multi-models of quality in education*. *Quality Assurance in Education*, v. 5, n.1, p. 22-31, 1997.
- CLAYSON, Dennis; HALEY, Debra. Student evaluations in Marketing: what is actually being measured? *Journal of Marketing Education*, v. 12, p. 9-17, Fall 1990.
- COLOMBINI, Letícia. Visão panorâmica. In: *OS MELHORES MBAs no Brasil*. Você S.A., São Paulo, 2001. Parte integrante das revistas Exame 753 e Você S/A 41. Edição especial.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2004.
- CRONIN, J. J.; TAYLOR, S. A. *Measuring service quality: a reexamination and extension*. *Journal of Marketing*, Chicago, v. 56, p. 55-68, July 1992.
- DAFT, Richard. *Administração*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- DETTMER, Brígida; SOCORRO, Ceci; KATO, Heitor Takashi. *Análise da percepção da qualidade de serviços através da ferramenta SERVQUAL em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina*. In: XXXVII ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37, 2002, Anais...Porto Alegre, CLADEA, 2002.
- DUTRA, H.; OLIVEIRA, P.; GOUVEIA, T. *Avaliando a qualidade de serviço numa instituição de ensino superior*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Anais... Salvador, ANP AD, 2002.
- ENGELLAND, Brian; WORKMAN, Letty; SINGH, Mandeep. Ensuring service quality for campus career services centers: a modified SERVQUAL scale. *Journal of Marketing Education*, v. 22, n. 3, p. 236-245, Dec. 2000.
- FORD, Jonh; JOSEPH, Mathew; JOSEPH, Beatriz. Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *The Journal of Services Marketing*, v. 13, n. 2, p. 171-183, 1999.

- GUIA DO ESTUDANTE PÓS-GRADUAÇÃO & MBA. São Paulo: Abril, 2004. Edição 2004, ano 1.
- GUIA DO ESTUDANTE VESTIBULAR. São Paulo: Abril, 2004. Edição 2004, ano 1.
- HENNIG-THRAU, T; LANGER, M. F.; HANSEN, U. *Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality*. Journal of Service Research, v. 3, n. 4, p. 331-344, May 2001.
- JACOMINO, Dalen. *Você precisa mesmo de um MBA? Os vencedores. Os melhores MBAs no Brasil em 2002. Você SA.*, São Paulo, ed. 53, p. 58-75, novo 2002.
- JOSEPH, Mathew; JOSEPH, Beatriz. *Service quality in education: a student perspective*. Quality assurance in education, v. 5, n. 1, p. 15-21, 1997.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2004.
- MARKS, Ronald B. *Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value*. Journal of Marketing Educational: Sage, V. 22, n. 2, p. 108-119, Aug. 2000.
- MECENAS, Domingos Sávio; MERLO, Edgard Monforte; CANALES, Renata Pereira. *A avaliação dos professores universitários: uma discussão crítica*. In: XXXVII ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37, 2002, Anais... Porto Alegre, CLADEA, 2002.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição*. In: MOREIRA, D. A. (org.). Didática do ensino superior: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997a. Produtividade, custos e qualidade do ensino na universidade. In: MOREIRA, D. A. (Org.). Didática do ensino superior: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997b.
- MURPHY, Patrick E. *Consumer buying roles in college choice: parent's and student's perceptions*. College and University, Winter 1981, p. 146.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, Valarie; BERRY, Leonard. *Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implication for further research*. Journal of Marketing, v. 58, p. 11-124, Jan. 1994. Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. Journal of Retailing, v. 67, n. 4, p. 420-451, Winter 1991.
- SERVQUAL: *a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*. Journal of Retailing, 64, p. 12-40, Spring 1988. A conceptual model of service quality and its implications for future research. Journal of Marketing, v. 49, p. 41-50, Fall 1985.
- RODRIGUES, Gabriel M. *O marketing na sala de aula*. Ensino Superior, ano 4, n. 42, p. 48-49, Mar. 2002.
- SHANK, Matthew D.; WALKER, Mary; HAYES, Thomas. *Understanding professional service expectations: do we know what our students expect in a quality education?* Journal of Professional Services Marketing: The Haworth Press, v. 13, n. 1, p. 71-89, 1995.
- XAVIER, Antonio Carlos da R. *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais*. Texto para discussão n. 408, mar. 1996. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2004.
- WAJEED, Emad Emi; MICCERI, Ted. *Factors influencing student' college choice at traditional and metropolitan universities*. 37th Annual Forum of the Association for Institutional Research. Orlando, Florida. May 18-21, 1997. Disponível em: <[www.uno.edu/-inre/factorsaffectingcollegechoice.pdf](http://www.uno.edu/-inre/factorsaffectingcollegechoice.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2004.
- YAVAS, Ugar; SHEMWEILL, Donald J. *Grafic representation of university image: a correspondence analysis*. Journal of Marketing for Higher Education, v. 7, n. 2, p. 75-83, 1996.