

LUIZ GUILHERME RANGEL SANTOS



**CRITÉRIOS DE QUALIDADE
PARA A
AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Alvino Moser

CURITIBA

1996



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA

Dissertação n.º 45

No dia **25/04/96**, às **14h30**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Alvino Moser	<i>Alvino Moser</i>
Prof. ^a Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	<i>Zelia Milléo Pavão</i>
Prof. ^a Ms. Danilo Campestrini	<i>Danilo Campestrini</i>

designada para a avaliação da **dissertação** intitulada **CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR** do mestrando **Luiz Guilherme Rangel Santos**, ano de ingresso 1993, do Curso de Mestrado em Educação - Área de Concentração Pedagogia Universitária.

Prof. Dr. Alvino Moser	Conceito: <i>A</i>
Prof. ^a Dr. ^a Zelia Milléo Pavão	Conceito: <i>A</i>
Prof. ^a Ms. Danilo Campestrini	Conceito: <i>A</i>
	Conceito Final: <i>A</i>

Observações: *Recomenda-se a publicação do trabalho sob forma não acadêmica.*

Peri Mesquita
Prof. Dr. Peri Mesquita
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

*Aos meus pais, M^a. de Lourdes e Sydnei,
à minha esposa, Vera
e aos meus filhos,
Maria Francisca e João Guilherme.*

RESUMO

Esta pesquisa teórica trata dos critérios de avaliação da Qualidade do Ensino Superior. Para isso, dividiu-se o trabalho em três seções. Na primeira, após um breve estudo sobre qualidade, visto como excelência ou pleno alcance dos objetivos e interdisciplinaridade, examina-se o que se entende por ensino-aprendizagem, abordando os fatores envolvidos nessa relação. Na segunda, para determinar o critério de avaliação do ensino é necessário que se trate do conceito mesmo de avaliação. Procura-se responder à questão da avaliação da qualidade do ensino e o que é uma avaliação da qualidade. Faz-se um exame das principais objeções contra essa avaliação. Entre essas, estão aquelas baseadas nos argumentos que insistem na impossibilidade devido à complexidade dos fatores implicados pelo ensino. Outras objeções provêm de posturas ideológicas. Finalmente, na terceira parte estudam-se os critérios de avaliação da Qualidade do Ensino superior a partir da pesquisa de Lee HARVEY e outros. Desses critérios faz-se um estudo e procura-se como conclusão indicar uma política para a sua determinação no Ensino Superior Brasileiro.

RESUMO

Esta pesquisa teórica trata dos critérios de avaliação da Qualidade do Ensino Superior. Para isso, dividiu-se o trabalho em três seções. Na primeira, após um breve estudo sobre qualidade, visto como excelência ou pleno alcance dos objetivos e interdisciplinaridade, examina-se o que se entende por ensino-aprendizagem, abordando os fatores envolvidos nessa relação. Na segunda, para determinar o critério de avaliação do ensino é necessário que se trate do conceito mesmo de avaliação. Procura-se responder à questão da avaliação da qualidade do ensino e o que é uma avaliação da qualidade. Faz-se um exame das principais objeções contra essa avaliação. Entre essas, estão aquelas baseadas nos argumentos que insistem na impossibilidade devido à complexidade dos fatores implicados pelo ensino. Outras objeções provêm de posturas ideológicas. Finalmente, na terceira parte estudam-se os critérios de avaliação da Qualidade do Ensino superior a partir da pesquisa de Lee HARVEY e outros. Desses critérios faz-se um estudo e procura-se como conclusão indicar uma política para a sua determinação no Ensino Superior Brasileiro.

ABSTRACT

Cette recherche s'intéresse aux critères d'évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. A cet effet, le travail a été divisé en 3 parties. Dans un premier temps, après une brève étude sur la qualité, ayant pour excellence la complète réalisation des objectifs et l'interdisciplinarité, nous examinons ce que nous entendons par enseignement - apprentissage en abordant les facteurs impliqués dans cette relation. Dans un second temps, afin de déterminer le critère, il nous est nécessaire de nous intéresser au concept d'évaluation de l'enseignement. Nous recherchons à répondre à la question d'évaluation de la qualité de l'enseignement, et en quoi consiste une évaluation de qualité. Nous examinons les principales objections à cette évaluation. Parmi ces objections on range celles qui insistent sur la complexité qui rend impossible l'évaluation de l'enseignement supérieur. D'autres objections procèdent de positions idéologiques. Finalement, dans la troisième partie, nous effectuons un examen des critères d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur à partir de recherches déjà réalisées et notamment celle de Lee Harvey. A partir de ces critères, une étude est réalisée, recherchant comme conclusion l'indication d'une politique pour l'étude des critères d'évaluation pour l'enseignement supérieur brésilien.

ABSTRACT

Cette recherche s'intéresse aux critères d'évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. A cet effet, le travail a été divisé en 3 parties. Dans un premier temps, après une brève étude sur la qualité, ayant pour excellence la complète réalisation des objectifs et l'interdisciplinarité, nous examinons ce que nous entendons par enseignement - apprentissage en abordant les facteurs impliqués dans cette relation. Dans un second temps, afin de déterminer le critère, il nous est nécessaire de nous intéresser au concept d'évaluation de l'enseignement. Nous recherchons à répondre à la question d'évaluation de la qualité de l'enseignement, et en quoi consiste une évaluation de qualité. Nous examinons les principales objections à cette évaluation. Parmi ces objections on range celles qui insistent sur la complexité qui rend impossible l'évaluation de l'enseignement supérieur. D'autres objections procèdent de positions idéologiques. Finalement, dans la troisième partie, nous effectuons un examen des critères d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur à partir de recherches déjà réalisées et notamment celle de Lee Harvey. A partir de ces critères, une étude est réalisée, recherchant comme conclusion l'indication d'une politique pour l'étude des critères d'évaluation pour l'enseignement supérieur brésilien.

SUMÁRIO

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	1
I - O ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE	5
1.1 CONCEITO DE QUALIDADE	5
1.1.1 NOÇÃO DE QUALIDADE	5
1.1.2 QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR.....	7
1.1.3 UMA ATITUDE PRAGMÁTICA.....	9
1.2 O PROBLEMA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR: DIMENSÃO	
SOCIAL.....	11
1.2.1 DETERMINAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO	15
1.2.1.1 Transmissão de conhecimentos	17
1.2.1.2 Desenvolvimento das competências	19
1.2.1.3 Desenvolvimento dos indivíduos.....	19
1.2.1.4 Desenvolvimento dos conhecimentos	20
1.2.1.5 Resposta às necessidades da sociedade.....	20
1.3 A NATUREZA DO ENSINO	22
1.3.1 O PENSAMENTO CLÁSSICO FACE AOS ESTUDOS ATUAIS.....	22
1.3.1.1 Ensino não é mera transfusão de conhecimentos	22
1.3.1.2 Aprendizagem não é verbalismo ôco	24
1.3.1.3 Ensino é um processo de aperfeiçoamento imanente.....	25
1.3.1.4 Ensino é desenvolvimento das capacidades intelectuais	25

1.3.2	FATORES DETERMINANTES DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR.....	27
1.3.2.1	Atividades do ensino do docente.....	27
1.3.2.2	Dimensões do ensino	28
1.3.2.3	Características da situação de ensino.....	29
1.3.2.4	Contribuição do professor para a qualidade do ensino	31
1.4	ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE	32
1.4.1	Q.E.S. E CONHECIMENTOS	33
1.4.2	ENSINO DE QUALIDADE É O QUE PREPARA PARA A PROFISSÃO	33
1.4.3	ENSINO DE QUALIDADE E A PROMOÇÃO HUMANA.....	34
II	- A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR.....	40
2.1	A MISSÃO DA UNIVERSIDADE E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR.....	40
2.2	AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR.....	42
2.2.1.	PASSOS DA AVALIAÇÃO.....	45
2.3	DIFICULDADES E COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO DA Q.E.S.....	51
2.3.1	RELAÇÃO RESULTADOS COLETIVOS X ESFORÇO INDIVIDUAL.....	51
2.3.2	COMPLEXIDADE DOS OBJETIVOS	53
2.3.3	AUSÊNCIA DE SANÇÕES EXTERNAS.....	54
2.4	A ACCOUNTABILITY	56
2.4.1	O OBSTÁCULO RESULTANTE DO CONTROLE TRADICIONAL	59
2.4.2	PRINCÍPIOS GERAIS.....	61
2.4.2.1	Prudência.....	61
2.4.2.2	Pertinente	62
2.4.2.3	Pluralidade de indicadores.....	63

2.5 A OPOSIÇÃO À AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO	67
2.5.1 OPOSIÇÃO IDEOLÓGICA.....	67
2.5.2 RESPOSTA ÀS OBJEÇÕES À POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO DA QES.....	74
2.5.2.1 Modelo importado	74
2.5.2.2 Anticolonialismo, antielitismo, antiautoritarismo	77
2.5.2.3 Retórica, Resistência e Possibilidade	78
2.5.3 A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E REABILITAÇÃO DAS IES.....	78
III - OS CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DA QES.....	80
3.1 OS CRITÉRIOS DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DAS	
PESQUISAS	82
3.1.1 QUALIDADE DO GRADUADO.....	83
3.2 PONTO DE VISTA DOS EMPREGADORES	85
3.2.1 SOCIABILIDADE	87
3.2.2 HABILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL	88
3.2.3 HABILIDADES OPERACIONAIS.....	90
3.2.4 HABILIDADES INTELECTUAIS.....	93
3.2.5 QUALIDADE DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	95
3.3 PONTO DE VISTA ACADÊMICO: ESTUDANTES, CORPO ADMINISTRATIVO,	
DOCENTE E DE APOIO	97
3.3.1 O LEVANTAMENTO DOS CRITÉRIOS.....	97
3.3.2 PRIORIDADES	99
3.3.3 CRITÉRIOS MENOS IMPORTANTES	102
3.4 VALIDADE E LIMITAÇÕES DA DETERMINAÇÃO DOS CRITÉRIOS PARA A	
AVALIAÇÃO DA QES	105

3.5 DETERMINAÇÃO DOS CRITÉRIOS NO BRASIL.....	106
3.6 DA TEORIA À PRÁTICA.....	108
CONCLUSÃO.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

INTRODUÇÃO

A Qualidade no Ensino Superior é um dos temas atuais nos estudos referentes à Universidade. Não há dúvida que pode ser um novo modismo, como soe acontecer nas questões educacionais. Fica-se no discurso e não se resolvem os problemas.

Como surgiu o tema da Qualidade no Ensino da Universidade? Apareceu juntamente com as questões relativas à Qualidade da Gestão das Instituições do Ensino Superior, algo “importado” das questões empresariais, de modo especial dos modelos japoneses.¹

Da gestão tratada administrativamente, passou-se a considerar a **Qualidade do Ensino**, propriamente dito. Antes, porém, de responder à questão de se dever ou não avaliar a Qualidade do Ensino, que é um problema de política administrativa, seria necessário saber se esta avaliação é possível ou não. Respondida a questão da possibilidade, responde-se, *ipso facto*, ao problema político de se **dever ou não da avaliação**.

No plano das instituições encontra-se a sociedade, o governo, os Conselhos Federal e Estadual, as Secretarias da Educação e, enfim com a própria organização da Universidade.

¹RAMOS, Cosete. Excelência na Educação. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

SCHERKENBACH, William. O Caminho de Deming para a Melhoria Contínua. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.

MANN, N. R. As Chaves da Excelência. São Paulo: Makron Books, 1992.

TOWNSEND, P. L. Compromisso com a Qualidade. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

CAMPOS, Vicente Falconi. TQC Controle de Qualidade Total (no estilo Japonês). 2ªed., Belo Horizonte-MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

FINGER, Almeri Paulo. Algumas Tendências na Formação de Administradores. Florianópolis-SC: NUPEAU/UFSC, sem data.

DEWING, W.E. Qualidade: A Revolução da Administração. Rio de Janeiro: Marques - Saraiva, 1990.

ISHIKAWA, K. Controle de Qualidade Total à maneira Japonesa. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

CROSBY, P. B. Qualidade é Investimento. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

SCHMIDT, W.H. TQ MANAGER - A Practical Guide for Managing in a Total Quality Organization. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

ELLIS, R. Quality Assurance for University Teaching. Buckingham: Open University Press, 1993.

MEZOMO, J. C. Qualidade nas Instituições de Ensino. São Paulo, Cedas, 1993.

DURHAM, E. R. e SCHWARTZMAN, S. Avaliação do Ensino Superior. São Paulo, EDUSP, 1992.

DRUMOND, R. C. TQC Controle Total da Qualidade (2 vols.). Belo Horizonte, 1988.

MANN, N.R. As Chaves da Excelência. São Paulo: Makron Books, 1992.

TOWNSEND, P.L. Compromisso com a Qualidade. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

Poder-se-ia, detalhar a organização da administração universitária, em todos os seus órgãos dirigentes e demais órgãos colegiados de planejamento, de financiamento, de apoio e de gestão da pesquisa e muitos mais que vão do Reitor até o Chefe dos Departamentos.

Há também a liberdade de cátedra do professor que, em última instância é quem ministra o ensino no exercício do seu magistério.

Há, pois, aqueles que opinam pela impossibilidade da avaliação da Qualidade de Ensino baseados na complexidade própria da organização universitária, como o lembra, por exemplo, ALMERY FINGER². A avaliação é, então, impossível no domínio da docência. Para outras constitui, uma forma de coação sobre os professores. Invocam-se ainda questões éticas, afirmando que este “controle” supõe um desprestígio e desconfiança da capacidade, da competência e da responsabilidade do corpo docente. E, em clima de desconfiança não há condições de trabalho pedagógico eficiente, o que prova, (um argumento a mais) que a avaliação produzirá efeitos contrários aos pretendidos.

Esse é o tema de nossa dissertação: é possível a avaliação da Qualidade do Ensino Superior? Quais as dificuldades dessa avaliação? Que objeções são feitas? Enfim, quais os critérios a seguir? De modo específico procura responder à última questão em três capítulos e numa conclusão. No capítulo primeiro, trata da natureza e dos aspectos ou das dimensões da Qualidade do Ensino Superior.

O segundo capítulo, estuda a avaliação da Qualidade do Ensino, indicando sua complexidade. Serão examinadas as posturas dos principais objetores.

²FINGER, Almeri Paulo. Algumas Tendências na Formação de Administradores. Florianópolis-SC: NUPEAU/UFSC, sem data.

- O Desafio da Construção e Gerência Acadêmica das IES. Florianópolis-SC: NUPEAU/UFSC, sem data.

- Construindo Programas Acadêmicos com Qualidade Total. Florianópolis-SC: Seminário Administração Universitária e Qualidade, 1993.

O terceiro capítulo analisa os critérios que devem presidir à avaliação, segundo pesquisas realizadas por Lee HARVEY e outros.

A conclusão é apresenta sugestões para uma política acadêmica para a avaliação da Qualidade do Ensino Superior.

METODOLOGIA

É uma pesquisa de cunho teórico e procura obter o maior número de informações a respeito dos critérios de Qualidade do Ensino Superior. Baseou-se, para isso trabalhos de Lee HARVEY e outros³ que fizeram o levantamento (*survey*) em que listaram 111 critérios possíveis que deveriam ser pontuados de 1 (critério sem relevância) a 4 (critério absolutamente necessário).

Os critérios foram divididos em 18 dimensões: 9 delas dizem respeito aos cursos ou programas, estrutura dos programas; conteúdos dos programas, ensino; aprendizagem; conhecimento, habilidades e atitude; as outras 9 referem-se às instituições de pesquisa e meios de consulta: administração, meio ambiente, recursos institucionais; apoio aos estudantes, bem estar; oportunidade e relações de colaboração.

São critérios tirados da literatura especializada e que são usados de modo mais comum nas pesquisas. Os critérios, sendo tão amplos, não correspondem apenas a uma definição de qualidade, mas a muitos pontos de vista ou propósitos.

O questionário atingiu 13.580 estudantes, 1486 professores universitários, e 946 pessoas relacionadas à administração acadêmica. Logo, é uma pesquisa de grande amplitude de

³ HARVEY, Lee e outros. **Criteria of Quality**. Birmingham Perry Bar: Q.H.E., 1992. (publicações da Esso)

efeito segundo a metodologia científica. Além de submetida a teste do corpo acadêmico, também o foi aos responsáveis de mais de cem empresas.

I - O ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE

Parece ser do domínio comum o descrédito que as Instituições de Ensino Superior estão tendo em todo o mundo, e, de modo especial, no Brasil. Basta ver que pouquíssima importância se dá às Universidades na mídia quando os docentes promovem alguma greve. A partir dessas constatações e de muitas outras, como as comentadas nas objeções, procurou-se responder pela introdução da Qualidade Total nesse domínio. Por isso, nesse capítulo, tratar-se-ão os seguintes temas:

1. O conceito de Qualidade
2. O Ensino Superior: definição e dimensões
3. O Ensino Superior de Qualidade

1.1 CONCEITO DE QUALIDADE

1.1.1 NOÇÃO DE QUALIDADE

A palavra qualidade, já conhecida nas CATEGORIAS aristotélicas, é um termo que volta ao centro das discussões. Em geral, opõe-se qualidade à quantidade, o que nem sempre é possível. Há oposição em certos sentidos e composição em outros⁴.

Opõe-se quantidade à qualidade, quando se considera o quantitativo como repetição ou contagem de indivíduos iguais ou diversos.⁵

⁴ ARISTÓTELES, cf. CATEGORIAS. Obras completas. Madrid: Aguilar: 1968

⁵ HARVEY, Lee. **Quality Assesement in Higher Education** - Collected Paper of the QHE Project. Birmingham: QHE, 1992/1993.

LOGOS. **Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia**. Lisboa: Verbo, s.d.

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

BOURGUIERE, André. **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

Para Aristóteles, a qualidade é o que afeta o ser a ser como ela é aquilo que ele é, e, portanto, significa a diferença pela qual uma substância se distingue radicalmente de outra. "É a maneira de ser que pode ser afirmada ou negada de um sujeito". Nesse sentido há pois uma mudança radical de um ser com certas qualidades, para o ser com outras qualidades: há um salto, denominado, qualitativo.

Na tradição filosófica, também, a qualidade foi empregada para designar o grau de perfeição ontológica de uma coisa, e esse grau de perfeição a distingue das outras coisas, isolando-a ou separando-a, ou colocando-a em destaque. A perfeição ontológica de uma coisa, ou a perfeição do ser da coisa é a realização da sua natureza, ou o alcance dos fins inscritos nela. Por conseguinte, há uma escala ou graus na manifestação de um ser. Por exemplo, para o exame de animais há certas medidas, certas características, certas disposições em cada animal cuja avaliação é relativa a um determinado padrão. Se um animal ultrapassou os limites ou ficou aquém do peso tomado como ideal, que em geral é determinado por parâmetros matemáticos, ele não será considerado de qualidade para o concurso.

Sob esta dimensão ontológica, ser de qualidade é o ser completo, realizado, sem falhas. É um ser que corresponde à sua plena definição, possuindo todos os seus elementos constituintes: razão pelo espírito⁶.

Com esse exemplo vê-se que no exame da qualidade há vários aspectos a considerar:

1. a qualidade é algo que individualiza uma determinada coisa;
2. a qualidade é um conceito relativo, pois admite limites como ideais;

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas: Papirus, 1993.

Acreditacion Universitaria en America Latina - Antecedentes y Experiencias. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

⁶ RAZÃO, já que é um produto do juízo.

3. quase sempre a determinação da qualidade supõe como parâmetros, bases quantitativas, de intensidade, diferenças de concentração, e outros aspectos em relação dialética com a quantidade.

1.1.2 QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Após esse pequeno preâmbulo, sob forma de "passeio conceitual", cabe-nos definir a Qualidade no Ensino Superior. Pode-se defini-la como um grau de perfeição. Mas o ensino é uma realidade-processo, ou seja o que traz como conseqüências dificuldades para a análise. Na perspectiva tradicional sempre se relacionou qualidade com padrões ou limites que encerrassem a idéia de excepcionalidade; é de qualidade o que é raro, excepcional. Além da palavra qualidade carregar em si o peso do tempo e da tradição, está envolvida numa nuvem de valores. Valores supõem composição com aspectos subjetivos e intersubjetivos, o que contribui para ampliar os obstáculos para entender o seu significado e alcance. O que é excepcional para uns, não o é para outros.

Houve tentativas para trazer o conceito de Qualidade no Ensino para um campo empírico. Mas as escalas, medidas e padrões supõem convenções e acordos. Defini-la em termos de perfeição ontológica levaria a devaneios e reflexões românticas, de difícil aceitação universal, a "perfeição do ser"; levar-nos-ia para o campo da metafísica, hoje em descrédito. Mas continua a noção da qualidade de perfeição. E o que é um ensino perfeito do ensino; como caracterizá-lo diante de tão diferentes modos de abordá-lo, de especificá-lo. Um ensino perfeito flutuando acima de realidade possui um teor ideal platônico, lembrando as formas puras e perfeitas.

É preciso, pois, por a qualidade de Ensino no domínio operacional. Assim sendo, Lee HARVEY⁷ propõe o exame da reconceitualização de QES. Qualidade é entendida como excepcional, como perfeição (ou consistência), como alcance dos propósitos, como algo mensurável em termos monetários (*value for money*) ou como algo de transformador.

- a) A excepcionalidade se determina comparativamente designando o ensino atualmente considerado e distinguindo-o entre o oferecido por diversas instituições. A excelência se mede por altos padrões pré estabelecidos em situações definidas, como a formação de profissionais requisitados pela comunidade que preencham sua função. Alguns também denominam de qualidade todo ensino que preencha o mínimo de padrões modelos pré estabelecidos na sociedade.
- b) A perfeição, como a palavra *per-fectum* o diz , traduz-se no fato de estar acabado, ao qual nada falta. Logo, perfeito é o que não possui defeitos ou falhas e é o ensino, portanto, que cumpre todas as especificações requeridas: tanto em relação à formação pessoal, às relações sociais e a capacitação para a profissão (isto é um profissional que não exige um novo treinamento ou nova formação). Mas é um conceito circunstancial , isto é, depende de diversos critérios, o que torna difícil sua definição. Os aspectos a seguir assinalados auxiliarão para isso.
- c) Qualidade considerada como alcance dos objetivos a realizar nos serviços propostos. Se a formação é para pesquisador, para docente ou para o exercício da profissão, objetivos diferentes serão propostos em cada caso. A funcionalidade desejada determinará a estrutura.

⁷HARVEY, Lee; BURROWS, Alison & GREEN, Diana. Criteria of Quality. Birmingham: QHE, 1992. p. 5-7.
HARVEY, Lee (ed.) Quality Assessment in Higher Education. Collected Paper of the QHE Project, Birmingham: QHE, 1992/1993.

É a qualidade ou tipo de serviço que determinará quais especificações serão exigidas como fontes de objetivos e propósitos. Nesse caso o conceito de qualidade está inserido numa perspectiva dinâmica e de transformação, pois os serviços podem mudar de padrões ou de especificações. Assim é preciso que o conceito de QES seja constantemente re-avaliado. Estamos diante de um processo.

Sem dúvida, é esse parâmetro – ensino – (serviço) – objetivo que poderá oferecer critérios e padrões, mais específicos e observáveis e até mensuráveis para determinar a qualidade. A realização dos objetivos determinará o grau de excelência e perfeição do ensino.

- d) Há a qualidade considerada em termos financeiros. Seria o retorno monetário (*Value for money*) que o ensino proporcionaria. Esta dimensão é deixada de lado por ser eminentemente técnica: como determinar a QES por meios financeiros ou monetários? Ou, em outros termos, como avaliar monetariamente a Qualidade do Ensino, que é uma qualidade do que aprende? Além do mais o *value for money* nos levaria a um estado técnico envolvendo cálculos econômicos, o que não é a pretensão de nossa pesquisa.

1.1.3 UMA ATITUDE PRAGMÁTICA

O ensino é um processo, que se efetua nas diferentes comunidades que lhes determinam as metas. Assim, é preciso que se fixem critérios e, a partir destes, se estabeleçam os objetivos do ensino e, pelos quais, se possa avaliar a QES.

Os objetivos do ensino serão propostos de acordo com as possibilidades e necessidades dos estudantes e exigências da sociedade como o propõe, por exemplo, Ralph TYLER⁸. E

⁸TYLER, Ralph. Princípios Básicos do Currículo e Ensino. Porto Alegre: Globo, 1993.

como esse curricularista, muitos outros. É necessário que se estabeleçam padrões pragmáticos, isto é, verificáveis e, se possível, mensuráveis pelos seus efeitos e por suas conseqüências. É para isso que se propõe o estudo dos critérios de avaliação. Pois, estes, condicionam, em última análise, a Qualidade do Ensino.

Sem dúvida, na medida em que se propõem os critérios de TYLER, seja do ponto de vista das necessidades e possibilidades dos estudantes, seja do ponto de vista das exigências e condições da sociedade, já se está pressupondo uma base ou um critério para a avaliação do ensino. Tal consideração já pressupõe que se tenha em mente a finalidade do ensino e da educação: a Promoção Humana, que reside no fato de se buscar a perfeição ou auto-realização da pessoa na sociedade. É uma finalidade que o autor dessa dissertação tem em vista e propõe como seu princípio fundamental.

Desse modo quando se estabelecem os critérios já se está realizando uma avaliação antecipadora e, de certa forma, embrionária. Falar de necessidades e de possibilidades já pressupõe uma avaliação: quais são as necessidades? Como determiná-las? Do mesmo modo para as possibilidades. Passa-se de uma situação embrionária, potencial, para o estabelecimento de critérios claros. Não se sai nunca de nada, ou, lembrando BADIOU⁹, o conjunto vazio não é o nada, mas o que pode ser preenchido. Ou, segundo uma expressão característica de Popper e Russell, isto exige uma *acquaintance*, uma familiaridade com o campo do ensino e da educação.

⁹ BADIOU, Alain. **Para uma nova teoria do sujeito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

1.2 O PROBLEMA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR: DIMENSÃO SOCIAL

Como o tema da Qualidade Total do Ensino é circunstancial, é mister que se tenha em conta as constantes transformações tecnológicas atuais. Hoje surge uma nova dimensão social que torna obsoletos os instrumentos e técnicas empregadas na produção. É a sociedade de conhecimento que exige uma inovação na Qualidade de Ensino, como transparece na citação a seguir: "As novas tecnologias (microeletrônicas, informáticas, químicas e genéticas) se diferenciam das anteriores pelo domínio da informação sobre a energia"¹⁰

Acoplam-se máquinas, tecnologias e procedimentos às seqüências indicadas pelo computador. Isso vai exigir do proletariado e da administração novos conhecimentos, mais abstratos e mais específicos para poderem trabalhar. A partir desse momento o sistema produtivo depende de um padrão tecnológico calcado não mais no real em si, mas nos modelos de representação do real, que visam uma fábrica de auto-controle. Desse modo o trabalhador deve possuir um conhecimento global do sistema de funcionamento para remediar possíveis imprevistos na produção. Sobrevive melhor, quem tem melhor conhecimento, este saber mais adequado.

A educação como vinha sendo oportunizada, era vulnerável, pois apenas considerava o aspecto racional do saber, esquecendo a "humanidade" do estudante envolvido no ensino. Quando entra no campo profissional, o formado entra como um ser com todas as suas dimensões, exigindo pois que a Universidade se volte para o que se denomina "Promoção Humana"¹¹.

¹⁰CASTRO, R.P. *As questões de qualificação e da educação e a nova base técnica do capitalismo*. São Carlos: UFSCAR, 1992)(p. 6).

¹¹cf. CASTRO, 1993. p. 6-12.

É então necessário que a qualificação do estudante seja polivalente e que se promova a policognição, isto é, um conhecimento mais amplo, interdisciplinar. Salienta-se o fato de que, no Brasil, há mais professores por matéria do que em qualquer outra Universidade do 1º mundo. São poucas as disciplinas ofertadas nos diversos cursos e além do mais os assuntos oferecidos aos estudantes são defasados e inúteis. Há uma grande perda de tempo com inutilidades.¹²

A “sociedade de conhecimento”, é a sociedade que se baseia nas descobertas científicas atuais ou atualizadas. Para que uma sociedade se mantenha no campo da modernidade e da contemporaneidade exige um acervo de perto de 2.000 disciplinas.

Há, pois, dois tipos de defasagem que estão corroendo a Qualidade do Ensino Superior: a desatualização dos conhecimentos e o leque demasiado fechado de disciplinas. Segue-se, então, que o ensino é de Qualidade Total quando:

- a) oferece um domínio dos fundamentos técnico-científicos sobre os quais se estabelecem as técnicas e o projeto da sociedade contemporânea;
- b) há compreensão que o processo desenvolvimentista é holístico, a saber: que deve ser considerado como um todo, em que todos os envolvidos são levados em sua devida conta;
- c) propicia a formação de profissionais dispostos a por o seu potencial cognitivo e comportamental a serviço do bem da comunidade¹³.

O requisito da qualidade total é uma exigência de justiça, conforme se pode deduzir da posição de John RAWLS¹⁴. É este um autor que, sem cinismo propõe um novo contrato social, baseado na idéia do *New Deal*. Mostra, em primeiro lugar, a falácia do utilitarismo de

¹² ECCO, Umberto. *O pêndulo de Foucault*.

¹³ PINTO, A.M.R. *Pessoas inteligentes trabalham com máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1991. p. 3.

¹⁴ RAWLS, John. *Teoria da Justiça*. Brasília: UNB, 1987.

BENTHAM e John MILL. Esses propõem como regra do bem estar social, “o maior bem para o maior número de pessoas.” Ora, pondera RAWLS, essa teoria pressupõe que se possa considerar a sociedade composta de indivíduos, como se fosse uma unidade, um todo, algo de global. Dessa forma o que foi escolhido o maior bem, com a maior felicidade por alguns (pelos que decidem) não se pode supor que seja maior bem para todos. As pessoas não desaparecem, não se diluem no todo. Portanto, o utilitarismo desconhece as pessoas.

E é isto que estimulou RAWLS a propor o princípio de equidade com um contrato. Todos os homens têm direito a todos os bens e liberdades fundamentais da comunidade, de modo a eliminar a inveja entre os cidadãos. Se numa decisão alguns forem favorecidos não será problema se disso resultar um maior benefício para a maioria. Em hipótese alguma, no entanto, será aceita qualquer disposição que diminua os benefícios já conquistados.

Em resumo, o princípio de equidade é um princípio de justiça, deontológico e não um princípio teleológico. Isto é, deve-se fazer o que é de direito, o que é justo, a saber dar a cada um o que lhe é devido. O bom será consequência.

Portanto, o princípio de equidade não é uma postura cínica, nem utópica. É um princípio lúcido e realista, pois parte de uma sociedade em que todos os cidadãos não são e nem querem ser iguais. Se todos querem o bem, o que realiza sua felicidade (ou o seu bem) não é o mesmo para todos. O que se postula é, em primeiro lugar, as liberdades fundamentais, com a liberdade de escolha. Em segundo lugar, é preciso que não haja diminuição dos bens já adquiridos. Em terceiro lugar, é preciso almejar que todos tenham a felicidade desejada. E, finalmente, é mister que se diminua a crueldade e o sofrimento entre os homens o que, a longo prazo, irá eliminar a inveja: “No seu conjunto, as características de um regime bem ordenado diminuem o número de ocasiões em que os mais desfavorecidos percebam sua condição como

empobrecida e humilhante. [...] Concluo, portanto, que é pouco provável que os princípios de justiça suscitem uma inveja geral excusável [...] Tem proporções inquietantes¹⁵”

O que, em síntese, esse autor propõe é que se aja como se deve, sem levar em conta a consideração do bem e do útil: esses virão por acréscimo.

Entre os direitos dos homens está o direito ao conhecimento adquirido pela humanidade, o que se deduz do princípio de equidade acima estabelecido. Logo, a equidade exige a Qualidade do Ensino em todos os níveis.

Se tais pressupostos colocam um desafio à educação. Esta sempre foi considerada como responsável pela formação das gerações futuras, mas hoje o desafio é mais claro. PAIVA¹⁶ observa que esta clareza se encontra nas bases da formação geral e nos patamares mais elevados exigidos pela educação formal. Todo arranque para uma profissionalização reta e autêntica deve possuir essa visão clara dos fundamentos assinalados.

Tais considerações explicam a posição da FIESP¹⁷:

"A carência de pesquisa básica e aplicada, a escassez de mão-de-obra especializada e a rápida obsolescência das inovações tornam os investimentos em setores de alta tecnologia os mais arriscados em um país de industrialização recente como o Brasil. Uma ênfase maior em tecnologia de ponta deverá ocorrer quando o país estiver apto a investir maior parcela de recursos na formação de capital humano e Ph.D."

Para que haja pesquisa é preciso que haja, em primeiro lugar, um ensino adequado e sólido. No entanto, quando se trata dos currículos, em geral, enfatizam-se os aspectos políticos e sociais, pedindo uma “democratização” do ensino que sirva a população, que esteja à altura dos proletários. Mas o ensino continua sem qualidade.

¹⁵RAWLS, op. cit. p. 579 e ss.

¹⁶ PAIVA, V. **Educação e qualificação para o trabalho, uma revisão da bibliografia internacional**. Rio de Janeiro: IEI, 1989. p. 63.

¹⁷ FIESP, 1990 - Citado por SILVA, Tomás Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 48.

Embora haja certa relutância nas universidades federais ao estudo da Pedagogia de Qualidade, cada vez mais está crescendo a necessidade de se tratar e de se implantar uma Universidade de qualidade. Tal avanço é inevitável.

É o que pondera Ernane GALVÊAS:

"Os defensores da educação transformadora atribuem à educação um caráter essencialmente político. Não mais a educação individualizada, mas a educação coletiva, com politização dos conteúdos, o debate das questões sociais. Não a união das classes, mas a luta de classes para que se chegue à escola única. Enquanto se discute essa fraseologia, na prática a educação se deteriora e suas perspectivas como instrumento essencial da nossa esperada redenção econômica tornam-se cada vez mais sombrias¹⁸".

"A maioria dos teóricos da educação no Brasil é de formação marxista. Por isso mesmo, a crítica que se faz à política educacional é que ela é influenciada pelo empresariado capitalista, que só pensa na educação do indivíduo para melhorar a produtividade de suas empresas e aumentar seus lucros. Um besteirol inominável. (...) e por isso, deve mudar. Mudar revolucionariamente, como se isso fosse possível ou viável. (...).

Eles procuram usar a educação e a escola para dar aos trabalhadores instrumentos para a luta pela transformação social. Com a queda do muro de Berlim e o fracasso do modelo comunista soviético, essa radicalização deve desaparecer no Brasil. Mas ainda vai levar anos¹⁹".

Portanto, a qualidade tornou-se uma meta necessária na educação, meta irreversível. É preciso que o ensino seja mais participativo, mais ativo, que vise uma melhoria qualitativa. A qualidade é uma aspiração, não apenas legítima, mas exigida pela própria essência da educação.

1.2.1 DETERMINAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

Como consequência da exigência da Qualidade do Ensino é necessário que se tenham bases para determiná-la ou medi-la, e que se tenham processos que possam aferi-la. É preciso

¹⁸ GALVÊAS, E. Educação no Brasil. A educação brasileira e suas perspectivas. in: Rio de Janeiro: Edições, p. 138.

¹⁹ idem, p.138.

que se possa basear em informações objetivas. Assim formaram-se Comissões de Avaliação da Qualidade de Ensino com a finalidade de superar a mediocridade e a ineficiência das escolas.

"Trava-se, na escola, neste final de século, um duelo de morte entre a excelência e a mediocridade.

Há, de um lado, uma maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina - criadores da estagnação e do retrocesso - que podem levar uma nação à perda da autonomia de seu destino. Com esta maioria, pactuam as famílias e a Sociedade, abrindo mão da vigilância em nome de falsas e levianas facilidades momentâneas e niveladoras.

De outro lado, uma pequena minoria, no setor Educação, luta pelo aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de ensino-aprendizagem, na convicção de que a batalha do futuro se perde ou se ganha em cada sala de aula deste País". SILVA cita Gentili²⁰.

Por outro lado, para determinar a qualidade é preciso aprofundar o estudo da natureza do ensino, pois a missão da Universidade, ou uma das funções das IES é sem dúvida o ensino. Mas definir o ensino como simples "transmissão de conhecimento", além de todos os inconvenientes que esta expressão acarreta, é simplificar o que se entende por esta tarefa. Dizer também que é o conjunto de meios que favorecem a aprendizagem, será também um modo simplista de considerar a Qualidade do Ensino que é algo muito complexo.

Poder-se-ia, pois, propor cinco funções que delimitariam, em grande parte, de modo mais abrangente tanto a função de docência, quanto as outras funções da Universidade:

1. a transmissão/assimilação de conhecimento;
2. o desenvolvimento de competências, tanto a aquisição de habilidades como a habilidade para transferir habilidades;
3. o desenvolvimento dos indivíduos;

²⁰ Gentili em SILVA Tomás Tadeu *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, Vozes, Petrópolis, 1994. p. 148.

4. o desenvolvimento dos conhecimentos (ensinar a pesquisar);
5. a resposta às necessidades da sociedade.

1.2.1.1 Transmissão de conhecimentos

Em geral quando se fala em instituições escolares o que nos vem à mente antes de tudo é a conservação e a “transmissão” dos conhecimentos elaborados teoricamente. Conservar o conhecimento impõe um dos maiores desafios, o desafio da ampliação e da atualização do saber para não torná-lo obsoleto. Mas ao ampliar há o perigo próprio do alargamento que é a superficialidade. O primeiro passo, pois, a dar, para a melhoria da Qualidade do Ensino, consiste em determinar quais conhecimentos oferecer.

A Qualidade do Ensino seria determinada pelos conhecimentos que são “transmitidos” aos estudantes. Transmitidos, não no sentido bancário ou de transfusão, mas como postos ao “alcance” do aluno. Transmitir é aqui entendido como a ação docente que possibilita ao estudante “assimilar” os conhecimentos.

Contudo, no Brasil há muitas Instituições de Ensino Superior que repetem sempre os mesmos ensinamentos, que oferecem as mesmas disciplinas ou matérias. A trivialidade do currículo, portanto, nega a Qualidade do Ensino. Onde se faz necessário, para avaliá-la, examinar os currículos com suas disciplinas, ementas e programas, como o salienta Axel NILSSEN²¹ e como se verá mais adiante.

Por outro lado, é necessário que a interdisciplinaridade e complementaridade das disciplinas seja observada. É preciso que o currículo seja um todo consistente e bem articulado, para que não haja repetições nem lacunas. A interdisciplinaridade é pois um outro viés para

²¹ NILSSEN, Axel. **Evaluation for Quality**. Lunds Universitet. NR: 185. Lund Sueden: Lund Universitet, 1992

definir a Qualidade de Ensino tanto como conotação assim como método. Conotação é um conjunto de notas, de características que definem um conceito. Por exemplo, a conotação de animal é ser vivo dotado de sistema nervoso e de poder de locomoção (de modo grosseiro). A qualidade do ensino seria determinada pela interdisciplinaridade que é estudada sob diversos aspectos por vários autores.

Entendemos aqui por esse termo, não o fato vazio, de tudo estar em tudo, mas no sentido de que os conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas estarem articulados entre si, isto é, as fronteiras seriam claras ao mesmo tempo que se determinam os pontos de composição. Quando se diz articulação quer-se significar que há uma composição harmônica dos campos sabendo-se quais passos se devem dar para ir de um patamar a outro. É o que acontece, por exemplo, na hierarquia dos seres estabelecida por Aristóteles: mineral, vegetal, animal, homem. Do contrário, haverá a distribuição do saber em quadros estanques. Onde a interdisciplinaridade traz no seu bojo a noção de complementaridade.

Se o ensino não for assim articulado, ter-se-á a colcha de retalhos que observamos na maioria dos egressos das casas de ensino, colcha de retalhos denominada por Montaigne de pedantismo: “cabeças cheias, mas não bem feitas.”

A interdisciplinaridade exige o desenvolvimento de competências o desenvolvimento dos indivíduos, dos conhecimentos e a resposta às necessidades da sociedade, de que se falará a seguir.

1.2.1.2 Desenvolvimento das competências

Em geral não se faz a distinção entre essa função e a primeira. Contudo, são bem diferentes pois, na primeira, entende-se o acervo dos conhecimentos, tanto em quantidade como em qualidade. Nesta se tem em vista o modo como o saber é usado na vida prática, sobretudo nos setores sócio-econômico e político. E o ponto de vista dos programas dos cursos de formação técnica ou profissional que as competências são aprendidas, logo estão compreendidas na função de docência pois, “a maioria dos cursos universitários prepara as diferentes carreiras. A questão é de saber que dosagem de saber, de saber-fazer e de saber-ser se deve realizar para uma boa preparação para o emprego²²”.

Aprender ou ensinar não significa apropriar-se e pôr á disposição apenas receitas; é necessária uma formação geral que envolva disciplinas fora do domínio específico das que estão compreendidas pelo núcleo dos programas. É o aspecto da formação profissional que precisa ser avaliado, quando a competência é o que se objetiva.

1.2.1.3 Desenvolvimento dos indivíduos

O desenvolvimento das pessoas exige que se leve em conta as influências dos educadores. Referimo-nos aqui à posição de Montaigne, que não se trata de encher as cabeças, mas sim de oferecer formação geral ampla para capacitar os estudantes como cidadãos esclarecidos, cultos, capazes de assumir seus papéis na vida social e na vida cívica. Isto compreende as capacidades de se emocionar , de reter os dados, de refletir, de tomar decisões, de agir e de aprender cada vez mais.

²² DARU-BELLAT, Marie. *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*. Paris: La Documentation Française, 1990, p. 34.

O ensino vai mais além da simples colocação à disposição dos conhecimentos e da matéria de formação cultural. Compreende uma formação pessoal, de caráter, que capacite para a participação na vida social como cidadãos e como um indivíduo que se sinta bem consigo mesmo. Lembra-se que Descartes preferia discutir com pessoas inteligentes que não tivessem sido corrompidas pelos ensinamentos ociosos e verbalistas das escolas.

1.2.1.4 Desenvolvimento dos conhecimentos

As Instituições de Ensino Superior não são simples repetidoras. É preciso que promovam não apenas a atualização, mas também o novo.

Aqui trata-se da pesquisa; o ensino também deveria ser dirigido para essa formação. Formar, portanto, pela pesquisa e para a pesquisa. Saber como escolher um problema, como tratá-lo e resolvê-lo, eis uma das questões mais prementes para os dias atuais, pois, ver-se-á, as empresas procuram pessoas capazes para solucionar problemas e criar em novas técnicas, resultado de conhecimentos novos. As necessidades sociais aumentam, exigindo pesquisas para supri-las.

1.2.1.5 Resposta às necessidades da sociedade

Depende, por conseguinte, de um ensino adequado tanto à época atual como às necessidades da sociedade presente. Isto coloca a questão do tipo de conhecimento que deve ser ensinado nas Universidades, como o observa FEYERABEND²³. Para este autor é preciso que o ensino da Universidade seja avaliado pelo homem da rua, o homem do dia a dia. Em

²³ FEYERABEND, Paul. *Ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo veintiuno, 1982).

outros termos não se pode mais deixar que o conteúdo dos programas fique exclusivamente sob a alçada dos "especialistas" que não estão, muitas vezes (para não dizer sempre) a par do que o homem do dia a dia precisa de fato. "Se o homem da rua quiser que se ensine dança, samba, ou yoga, é isto que se deve ensinar na Universidade²⁴"

Mas é preciso que o homem da rua tenha bom senso, e este não é dado pela escola. O modo provocante com que FEYERABEND expõe suas idéias indica que o ensino na Universidade dever ser colocado em questão pelas instâncias sociais envolvidas. De modo geral a escolha dos programas fica a cargo de órgãos acadêmicos e governamentais que são ocupados por pessoas nem sempre escolhidas por critérios de competência, mas por critérios "políticos".

"Nos grandes debates da sociedade, as Universidades podem contribuir com uma certa serenidade, e digamo-lo, um certo recuo que as pessoas de ação não possuem, tanto as pessoas que estão no mundo dos negócios como nos meios políticos.

Observa-se que não é a Universidade enquanto tal que se pronuncia sobre as grandes questões. Isto exigiria da comunidade universitária um consenso enganador sobre valores idênticos, consenso que não poderia ir de encontro a função crítica da Universidade. Esta apenas pode existir num contexto livre de opiniões, de afirmações divergentes, haja vista, contraditórias²⁵".

Isto quer dizer que nem sempre as Universidades têm a decisão sobre o ensino que é imposto de fora. Mas cabe a IES o recuo que vai conferir serenidade às discussões sobre tais questões.

O que se pôs até agora foi apenas para mostrar o grande leque de noções que a palavra ensino pode evocar. O presente estudo tem como problema os critérios de avaliação para o Ensino Superior. Logo, todas essas funções da universidade aqui apresentadas serão vistas quando delas se tratar. No momento, pretende-se examinar a Qualidade do Ensino, e, de modo mais específico, o que significa ensino; o que é ensinar?

²⁴ op. cit, p.99.

²⁵ op. cit. p. 96.

1.3 A NATUREZA DO ENSINO

1.3.1 O PENSAMENTO CLÁSSICO FACE AOS ESTUDOS ATUAIS

É comum ouvirem-se críticas endereçadas aos autores tradicionais, críticas que apontam o ensino tradicional como sendo pura memorização (*psicritacismo*), ensino sem sentido (*pedantismo*) ou o que julga os estudantes puramente passivos. Ora, esses defeitos sempre foram alvo, (desde os tempos antigos e medievais) de críticas dos filósofos de então. Sem dúvida conhecem-se leis que traduzem as relações na aquisição do saber. LOCKE fala das leis de associação por semelhança, diferença e contigüidade, bem conhecidas de qualquer psicologia elementar.

Portanto, ao tratar-se o pensamento clássico em relação ao contemporâneo quer-se mostrar que sempre existiu preocupação com a Qualidade de Ensino, embora alguns queiram passar a idéia de que isto seria um tema apenas hodierno. A linguagem sem dúvida é contemporânea mas a preocupação sempre existiu desde que houve ensino.

Como consequência podemos dizer:

1.3.1.1 Ensino não é mera transfusão de conhecimentos

Nada passa do professor ao aluno. É o mistério da aprendizagem que fez Sócrates empregar a metáfora do parto: (o saber é um parido pelo aluno) é a teoria da reminiscência (Mênon e República, e.VII²⁶). Santo Agostinho apela para a iluminação do divino Mestre: o aluno aprende quando o Mestre ilumina o seu intelecto despertado pelos sentidos (De

²⁶ PLATÃO, MÊNON - Pensadores, v. 3. São Paulo: Abril Cultural, 1967.
REPÚBLICA BAURU, S.P.: EDIPRO, 1994.

Magistro²⁷). O discípulo produz em si o conhecimento. Logo, aprender não é simplesmente repetir o ensinado nem copiar, mas é uma produção do saber pelo próprio sujeito a partir dos estímulos dos docentes e de outras fontes. É o que VYGOTSKY²⁸ designa pela interiorização. Do mesmo modo SKINNER²⁹ mostra que há uma relação entre o estímulo e a resposta. Assim também VYGOTSKY³⁰ e PIAGET³¹ salientam que a aprendizagem é consequência de uma pré-estruturação do indivíduo seja genética, seja sócio-cultural, a partir da qual o sujeito constrói o seu saber. Contudo, sempre a aprendizagem é ativa. Professor, livros, meios didáticos e outros não passam de ocasião ou de meios auxiliares da aprendizagem.

O que se critica no ensino tradicional é a pressuposição de que o ensino seja algo a colocar no estudante que se portaria como um balde mental (POPPER³²) É o chamado ensino bancário: haveria um banco de informações que se colocaria no aluno, goela a dentro, ou se “poria na sua cabeça” como às vezes se fala.

Esse modo de considerar pressupõe que o professor tem o domínio do saber e que sua aula magistral faria com que o aluno adquirisse os conhecimentos.

No entanto, temos bem claro em nossa mente que os conhecimentos existem na medida em que são sabidos pelos estudantes. Em última análise “é o eu que sabe que sabe”, isto é “a consciência do saber é da alçada da primeira pessoa (eu)”.

Já ARISTÓTELES, comentado por Santo Tomás de Aquino, empregava a metáfora do médico. O professor, com sua arte, ministra meios e ajuda para que o aprendiz (aquele que aprende) chegue a apropriar-se dos conhecimentos. Do mesmo modo, o médico, e o remédio

²⁷ AGOSTINHO, S. **De Magistro**. Pensadores, v. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

²⁸ VYGOTSKY, L.S. et alii **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1987.

²⁹ SKINNER, B. **O mito da liberdade**

- Máquinas de ensinar

- Verbal Behavior

³⁰ VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

³¹ PIAGET, Jean. **6 estudos de Psicologia**. São Paulo: Forense, 1967.

³² POPPER, K.R. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte - São Paulo: Itatiaia - EDUSP, 1985.

não são as causas eficientes da cura, mas sim a própria natureza do doente que se cura estimulada pelos remédios que o médico ministra.³³

1.3.1.2 Aprendizagem não é verbalismo ôco

É comum repêtir-se que o ensino tradicional, aquele preconizado pelos medievais e pelos antigos, é um ensino ôco, sendo uma pura repetição das palavras do mestre: *magister dixit*, uma simples memorização, à modo dos papagaios: o tão denunciado *psitacismo*, já atacado por MONTAIGNE³⁴ e DESCARTES³⁵ também.

Sempre foi proposto um ensino de qualidade, isto é, um ensino no qual o estudante efetivamente aprenda ou assimile o saber.

O ensino não se dá pela sucessão das palavras, mas pela produção dos *conceitos*, por meio de uma atividade imanente³⁶.

Sem dúvida, é mais difícil explicar como se compreendem conceitos abstratos, tais como os da matemática, os conceitos de lógica e os metafísicos. Estes são inteiras produções da mente, do intelecto. Piaget o explicou: é a inteligência que produz as categorias. Veja-se, a seguir, como se produz a aprendizagem (no aspecto filosófico), pois se não se estiver de plena posse destes conceitos básicos, não se saberá como avaliar a Qualidade de Ensino.

³³ THOMAS de AQUINO, *Summa Theologica* I, CXXVII, art. I.

³⁴ MONTAIGNE, Pensadores. v. São Paulo: Abril Cultural, 19.

³⁵ DESCARTES René. *Traité de l'homme. Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1953.

³⁶ - Atividade imanente é aquela que é produzida pelo sujeito e permanece nele.

1.3.1.3 Ensino é um processo de aperfeiçoamento imanente

Para explicar como se dá a aprendizagem e o que produz o ensino, S. Tomás de Aquino recorre à imagem da cura pela medicina. "O professor ensina com uma ação exterior somente, como o médico que cura. Mas da mesma sorte que a natureza interior é a principal causa da sanção, assim o lume interior da inteligência é a principal causa da ciência³⁷".

Esse lume da inteligência é a própria capacidade da inteligência (potência) para aprender. Capacidade esta, cujas leis Piaget, Vygotsky e outros psicólogos e neuro-psicólogos estudaram e estudam continuamente. A inteligência é pois o poder de aprender que é dado ao homem, como uma semente, que se desenvolve segundo leis cuja natureza os autores só descrevem ou consideram do mesmo modo (e que não cabe discutir no âmbito da presente dissertação). A ciência ou o conhecimento é um aperfeiçoamento imanente, isto é, produzido pelo sujeito e que permanece nele, nada lhe é introduzindo. Isto é afirmado pela expressão "realizado pela atualização da potência", isto é, a inteligência pode aprender, aprender pela sua própria força. Ora, se a aprendizagem é imanente como determinar sua qualidade? Como conciliar o padrão geral com a "escala" individual?

1.3.1.4 Ensino é desenvolvimento das capacidades intelectuais

A Psicologia explica a "aquisição" do conhecimento como sendo o resultado das estruturas, sustentadas e acompanhadas de uma infra-estrutura biológica altamente complexa. Essas estruturas de desenvolvimento são postas em ação pelo ensino. Contudo Tomás de

³⁷ THOMAS de AQUINO. *Summa Theologica*, I. q. CXVII, art. 1, ad. 1.

Aquino, possui uma explicação que pode muito bem ser superposta às atuais teorias da aprendizagem.

O trabalho docente, que é o ensino, nada conseguiria, se o aluno não tivesse uma mente capacitada a aprender. Assim, o que se disse sobre a essência do ensino, mostra que a aprendizagem é ativa e resulta da ação do próprio discente. Isto é muito importante para a determinação da Qualidade do Ensino e dos critérios para sua avaliação, ao mesmo tempo que aponta para as dificuldades que surgem neste intento. Como determinar, por meio de indicadores e índices, a realização da aprendizagem que é de si imanente? Convém, pois, jamais esquecer que o principal agente da Qualidade de Ensino é o próprio discípulo, pois o ensino se produz quando a aprendizagem se dá "por invenção própria". O que significa que o avaliador mais capaz da Qualidade do Ensino é o próprio ensinado, aquele que aprende. Eis porque a aplicação de QE desemboca necessariamente na auto-avaliação.

Como diz S. Agostinho (*De Magistro*) ensinar, *ensegnare* é traçar sinais, mostrar caminhos para que os estudantes aprendam. São pois, todas as atividades, processos, técnicas, procedimentos e estratégias que o professor (o docente) emprega para que o discípulo assimile os conhecimentos, habilidades e competências para seu melhor desenvolvimento como pessoa, como cidadão e como profissional. Mas o estudo da Qualidade de Ensino não é o exame da metodologia e da didática empregadas, ao menos, não é apenas isso. Tendo em vista que somente há ensino quando há aprendizagem, então é necessário que se estudem os dois conceitos em conjunto.

Para este exame é necessário considerar:

1. as atividades de ensino do professor;
2. as dimensões do ensino;
3. os critérios de eficiência do ensino;

4. as características de situações de ensino;
5. as possíveis contribuições do professor a Qualidade do Ensino.

Deixa-se, porém, de lado o item 3 sobre os critérios que é o tema da 3ª parte desta dissertação. O problema é a Qualidade do Ensino, a qualidade que precisa ser estudada nos aspectos 1, 2, 4 e 5, pois trata-se de avaliá-la.

1.3.2 FATORES DETERMINANTES DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

1.3.2.1 Atividades do ensino do docente

Embora a aprendizagem nesta perspectiva seja uma atividade imanente, sabe-se que há “indução” mais ou menos eficientes para que tal resultado aconteça. Donde a necessidade de considerar as atividades de ensino do docente. Sob este aspecto, a atividade docente pode ser de qualidade quando cria melhores resultados.

Para avaliar o ensino e sua qualidade é preciso, antes de mais nada, levar em consideração que são várias as atividades docentes, a exigir cada uma delas, análise adequada e pertinente. Existem várias formas de ensino que são:

- a) o ensino em aula: exposição, seminários, e outros meios adequados.
- b) a docência em laboratório, na clínica, no atelier, no estágio em que os estudantes aplicam os conhecimentos que lhes foram ministrados em aula.
- c) as atividades dos próprios estudantes: trabalhos dirigidos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos, participações em simpósios e congressos.

Poder-se-á objetar que a presente dissertação não tem em vista uma avaliação da didática e da metodologia; mas os meios com os quais os docentes propiciam aos alunos a

oportunidade de aprendizagem constituem as atividades de ensino que determinam a qualidade da aprendizagem. E quando se trata de avaliar a Qualidade do Ensino tem-se em mente tanto os resultados, como as atividades que a isto levam., pois, é imprescindível que se analisem também a qualidade das atividades docentes. Sem dúvida são os alunos que aprendem em primeira pessoa, não são, porém, auto-didatas. É necessário que sejam estimulados a estudar e que sua aprendizagem seja facilitada. Do contrário não seriam necessárias as casas de ensino. Ora essa atividade docente possui várias dimensões.

As atividades docentes compõem a qualidade do ensino.

1.3.2.2 Dimensões do ensino

As atividades e ações do docente, para serem melhor avaliadas, podem ser examinadas nas suas várias dimensões. Considerá-las em sua unidade pode levar a simplificações grosseiras e falsificadoras.

Segundo DOYLE³⁸ a atividade docente compreende dimensões:

- a) o *processo* é o modo pelo qual se aplica ou se exerce a atividade: seja a exposição, seja o seminário, a aula de laboratório. "O modo de sua administração é muito importante". Se uma exposição não segue as normas não surtirá os efeitos desejados, por exemplo;
- b) a *substância*, isto é, a matéria que é ensinada. Se é atual, adequada, pertinente, importante ou significativa. Há muitos ensinamentos que são inúteis tanto para a formação geral, como para a formação específica. É denominado de substância o

³⁸DOYLE in DARU-BELLAT, Marie. *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*. Paris: La documentation Française, 1990. Anexo II.

conteúdo da aprendizagem, aquilo que é o principal, o núcleo do qual o resto depende;

- c) enfim, a terceira dimensão é o **resultado** que podemos denominar de aprendizagem, ou de conhecimento assimilado.

O processo compreende também o planejamento das atividades que decorrem dos objetivos. Toda atividade docente pode ser dividida em **planejamento** (determinação dos objetivos, seleção do conteúdo, meios de avaliação e metodologia a ser empregada); **implementação** ou distribuição, e finalmente, **avaliação** dos resultados. Para avaliar a qualidade do ensino deve-se ter em mente as dimensões da atividade docente para que se avalie também cada uma delas. Muitas vezes o mau resultado é determinado seja, pela falta de planejamento, seja pela deficiência do processo de ensino ou por uma avaliação mal planejada e mal compreendida.

1.3.2.3 Características da situação de ensino

Como se verá, a avaliação tem por finalidade fundamentar a tomada de decisão. A decisão tem em vista a melhoria da atividade docente, a correção das falhas possíveis, para uma maior eficiência. A tomada de decisão implica um diagnóstico adequado. Para isso é preciso que se conheçam não apenas os fins e os meios, mas a situação do campo em que se vai intervir (isto é o diagnóstico) e é preciso saber o que se quer e o quanto se quer. As atividades docentes possuem características determinadas por diferentes variáveis que é conveniente assinalar. São variáveis que são atinentes às **características do curso**, à **clientela de estudantes**, ao **próprio assunto e da disciplina** às características do **professor** e a outras

relacionadas ao **meio ambiente**. Não serão aqui descritas por serem claramente apreendidas apenas pelo quadro a seguir citado.

CARACTERÍSTICAS DA SITUAÇÃO DA DOCÊNCIA³⁹ QUE DETERMINAM A QUALIDADE DO ENSINO

- *Características do Curso*
 - natureza do curso (obrigatório-opcional)
 - nível do curso (início, final, especialização, mestrado)
 - tipos de curso (introdutório - especialização)
 - novidade do curso.
- *Características da clientela estudantil*
 - interesses, necessidades, bons resultados.
 - número de estudantes inscritos.
 - formação anterior
 - nível de homogeneidade do grupo
- *Características da matéria*
 - nível de dificuldade
 - evolução da matéria
 - disponibilidade de documentos (manuais, apostilas, etc.)
- *Características do professor*
 - experiência nesse curso
 - experiência no magistério
 - tarefa docente
 - estatuto, isto é, sua posição na instituição.
- *Características relacionadas ao meio*
 - horário, clima
 - local, salas de aula

³⁹DARU-BELLAT, op. cit., p. 47.

- localização da escola na cidade
- ecologia da escola
- carteiras, cadeiras, iluminação, acústica...

Essas variáveis deverão ser consideradas para avaliação de cada curso. Muita influência podem exercer nos resultados da aprendizagem. Um professor sem experiência pode transmitir insegurança aos estudantes ou pode valorizar erradamente os diversos conteúdos a serem ensinados, assim como pode não compreender que os alunos aparentemente semelhantes, são todos diferentes em suas características. Do mesmo modo poder-se-ia considerar cada uma das demais características relacionadas.

Chama-se especial atenção para os aspectos referentes à ecologia e ao meio. Sua importância é muito bem demonstrada pelos estudos de ERGONOMIA e CRONOBIOLOGIA apenas assinaladas para os que se interessam por mais detalhes⁴⁰.

1.3.2.4 Contribuição do professor para a qualidade do ensino

Finalmente, jamais se pode esquecer na avaliação da docência a produção do professor: estudo de novos temas, emprego de novos materiais, e de novos métodos; a participação nas comissões de estudos, na coordenação de cursos, na avaliação da aprendizagem. Também contribui para a melhoria do ensino através da publicação de artigos, de livros, pela comunicação em congressos.

É preciso, mais do que nunca, que se tenha em mente que não há bom ensino ou ensino de qualidade sem aprendizagem. Avaliar a Qualidade do Ensino é em suma avaliar a qualidade

⁴⁰ CIPOLLA NETO e MENNA BARRETO (org) *Introdução a Cronobiologia*. São Paulo: EDUSP, 1989.

da aprendizagem. É o que mais se esquece, e veremos na secção seguinte as razões da dificuldade de avaliar .

Não se pode deixar de citar nesse momento uma afirmação de MOLIÈRE: “Eu acho que é o melhor emprego do mundo (o de professor); porque seja que se o faça bem, seja que se o execute mal, é se sempre pago do mesmo jeito(...). Um sapateiro, fazendo os sapatos, não poderia gastar um pedaço de couro sem que pague o prejuízo, mas aqui, pode-se gastar um homem sem que custe nada(*Le Médecin malgré lui*)”⁴¹.

Esse texto chama a atenção para a responsabilidade ou a inexistência de responsabilidade por parte dos professores. Este aspecto é estudado sob o tema da *Accountability* que se verá adiante.

Ora o que é Ensino de Qualidade ou aprendizagem de qualidade? Até aqui apenas se expuseram as condições, os fatores e as dimensões. Mas o que é um ensino, como tal, de qualidade?

É clara a advertência de MONTAIGNE: cuidar para que as "cabeças sejam bem feitas e não bem cheias" (*des têtes bien faites, non des têtes bien pleines*)" de modo que este leva a considerar o que o bom ensino não é: pedantismo, verbalismo, memorização, academicismo, alienação.

1.4 ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE

Mas persiste sem resposta a pergunta: o que se entende por Ensino Superior de Qualidade?

⁴¹ MEIRIEU, Philippe. *Apprendre oui, mais comment?* 13ª ed. Paris: ESF, 1994.

Esta pergunta só poderá ser respondida afirmando que Ensino de Qualidade é aquele que atinge os objetivos propostos.

Pode-se reuni-los em três tópicos: quanto aos conhecimentos, quanto à formação para a profissão e quanto à promoção da pessoa.

1.4.1 Q.E.S. E CONHECIMENTOS

Quais são os conhecimentos que devem ser ensinados aos estudantes? As respostas devem ser fornecidas tanto pelos próprios alunos, como pela comunidade científica como pelas empresas que empregam os formados, conforme foi assinalado quando se citou o pensamento de FEYERABEND.

1.4.2 ENSINO DE QUALIDADE É O QUE PREPARA PARA A PROFISSÃO

Quando os estudantes entram para a Universidade, tanto eles como seus pais, têm em mente que estão lá para receberem os ensinamentos para poderem exercer sua profissão.

Espera-se que o Ensino Superior forneça um ensino de base que permita ao egresso condições para exercer a profissão que escolheu. Sem dúvida ele quer uma formação integral, mas o que tem em mente é o exercício de uma profissão. A preparação para a profissão exige tanto que se ponha o estudante a par dos conhecimentos científicos e tecnológicos atualizados, como dos exigidos pelo exercício da profissão. Além do mais, exige-se um treinamento que permita exercer seu futuro trabalho. Uma Universidade apenas acadêmica será inútil. A realização do indivíduo passa pela realização profissional.

1.4.3 ENSINO DE QUALIDADE E A PROMOÇÃO HUMANA.

Não há como qualificar esse objetivo; apenas uma auto-avaliação indicará se esse objetivo foi ou não alcançado.

São objetivos que apenas podem ser aquilatados pela avaliação. Ora, estas observações introduzem o tema da segunda parte da dissertação.

Falou-se da aprendizagem como atividade imanente. Como se poderá falar de qualidade nesta dimensão? Está-se diante da mesma dificuldade que surge para a qualidade da educação.

"Qualidade é uma filosofia de vida que procura a perfeição e mede o grau de aproximação dela. A perfeição é definida em termos de parâmetros objetivos mensuráveis. A diferença quantificada entre a perfeição e a qualidade atingida em cada situação é a imperfeição remanescente. Conhecer e eliminá-la é o desafio da sociedade educada. A principal causa da existência da imperfeição é a ausência de um esforço honesto de educação. Cultivar a qualidade de vida significa fazer este esforço"⁴².

Não se poderá conseguir a perfeição, desde que se trate de pessoas com histórias de vidas diferentes, em situações diferentes, com valores diferentes. Para esse caso não há possibilidade de medida. Acresce-se a isto também a questão dos desejos, vontades e aspirações de cada pessoa envolvida na educação.

Por isso, no caso da Qualidade do Ensino/Educação é mister que se abandone a postura estímulo-resposta, trocando-os por conceitos baseados na motivação interna (o que vai conduzir à auto-avaliação). Essa é ao menos a posição de William GLASSER. Isso implica o novo uso da avaliação (que corresponde ao controle na empresa).

⁴² FERN, Manfred. Trabalho apresentado no seminário promovido pelo Instituto Evaldo Lodi, CNT, Brasília, 1991, p. 2.

"A escola tem que satisfazer necessidades imediatas dos alunos, mas, através deles, satisfazer também necessidades sociais, em específico, do mercado de trabalho. A qualidade assume uma posição dinâmica, pois as necessidades também o são"⁴³.

Mas quem vai definir os objetivos da qualidade: os alunos, a escola, a sociedade? São questões que serão tratadas na última parte dessa dissertação. Todo ensino tem que ser um Ensino de Qualidade. Mas é preciso que a escola, as IES definam o que entendem por qualidade.

"As pesquisas sugerem que têm sido limitados os benefícios econômicos de anos de escolarização, devido aos baixos níveis de qualidade e de desempenho escolar"⁴⁴.

A questão da Qualidade de Ensino não é um simples modismo, mas uma exigência que a sociedade e os empresários estão cobrando das instituições docentes. Vive-se a 3ª revolução industrial baseada na mais alta tecnologia. Assim "a educação não pode se perder no mundo das reflexões ela precisa ser ágil para se mover, para criar paradigmas próprios que lhe garantam um saber de qualidade e compromissada com o desenvolvimento atual, mas, sobretudo e acima de tudo, com o compromisso da construção da cidadania, mormente no Brasil"⁴⁵.

O programa da Qualidade Total no Ensino não é pois mera transposição da empresa para a escola. Não é tampouco, uma renovação tecnológica do ensino, mas é algo mais profundo que exige uma reorientação do ensino por novos objetivos que imprimam uma atualização e contextualização das instituições acadêmicas, há muito já afastadas da realidade. Até se poderia dizer que, em muitos casos, essas instituições existem, para se satisfazerem a si

⁴³SILVA, Rinalva Cassiano. **Educação: a outra qualidade**. Piracicaba, S.P.: UNIMEP, 1995.

⁴⁴op. cit. p. 47.

⁴⁵op. cit. p. 63.

mesmas, isto é, para satisfazerem as exigências dos docentes e dos administradores, como já o salientara Alain TOURAINE⁴⁶ em outro contexto.

Para provar essa última consideração, basta considerar o número de aposentadorias das universidades federais: a preocupação dos docentes não era bem o ensino, mas manter o próprio salário e nível de vida.

Mas agora as empresas e a sociedade exigem uma revolução educacional.

"A competência técnica e o compromisso político, a eficiência e a loucura se conciliam dentro de mim, permitindo-me superar a alienação, quando descobri que a escola de qualidade será viva e real no dia em que for efetivamente apropriada pela sociedade como um todo e deixar de ser presa fácil dos políticos de plantão e suas insaciáveis clientelas, dos partidos e suas ideologias intransigentes e redentoras, das corporações e seus interesses estreitos e imediatistas, dos intelectuais e educadores e seus modismos doutrinários e pedagógicos⁴⁷."

Os julgamentos ideológicos se fazem a partir de ideologias; por isso lançamos um olhar diferenciado sobre esse panorama. A Qualidade do Ensino não é um tema tão novo no século XX e no Brasil. Era o que buscavam os "pioneiros da educação" nos anos 30, assim como nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1950: procurava-se uma melhoria da educação por meio de novas estruturas. A Constituição de 1988 pleiteia "a garantia de padrão de qualidade" (art. 206, item VII).

"O debate tem sido aprofundado no sentido de reconhecer a escola como instância que promove a construção e a disseminação do saber ou do conhecimento necessário à compreensão e participação consciente do cidadão"⁴⁸ para sua inserção na sociedade e incremento de sua qualidade de vida.

⁴⁶ TOURAINE - Em defesa da Sociologia.

⁴⁷ NAMO de MELLO, Guiomar. **Cidadania e competitividade : desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993, p.21.

⁴⁸ SILVA, Rinalva Cassiano, *op. cit.* p. 68

Não se trata aqui da evasão escolar, mas da própria Qualidade do Ensino. Nem tampouco interessam aqui as discussões sobre as tendências pedagógicas que ocupam em demasia os tratadistas dos temas educacionais.

Na tentativa de sintetizar o que seria um Ensino Superior de Qualidade, dir-se-á, com Pierre CAZALIS⁴⁹, que depende de sete fatores, que se fundamentam no conceito de modernidade. Não é a modernidade teórica ou da filosofia, que se refere ao uso da razão como é entendida por Descartes e pelo Iluminismo. Segundo KOYRÉ: “Somos sempre modernos, em qualquer época, quando pensamos mais ou menos como nossos contemporâneos e de um modo um pouco diferente do dos nossos mestres.”⁵⁰

Portanto, modernidade designa aqui a atualidade o que está mais próximo do nosso tempo. O que é atualizado e contemporâneo é o moderno, quer seja a época no contexto em que se tratar essas observações. Assim podemos assinalar sete modos em que a modernidade pode se manifestar no ensino:

1. na modernidade como qualidade dos conteúdos. O ensino deve contemplar o desenvolvimento mais avançado dos conhecimentos, segundo os métodos de pesquisa mais avançados;
2. é preciso que aqueles que recebem o diploma universitário possuam os conhecimentos mais avançados das ciências correspondentes ao seu nível de estudos, e que possam usá-las assim que entrem no mercado de trabalho;
3. na modernidade dos métodos pedagógicos e dos regimes de estudos;
4. o alto nível de formação do corpo professoral;
5. modernidade dos equipamentos (recursos) de ensino e de pesquisa;

⁴⁹ La qualité de l'enseignement supérieur: Peut-on la garantir? Revista IGLU, nº 2- avril 1992 - p. 1-5.

⁵⁰ KOYRE, Alexandre. *Estudos de História do Pensamento científico*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1982 - p. 15.

6. adequação das atividades às necessidades;
7. enfim, uma prática institucional de avaliação;

Em última instância é a avaliação que garante a Qualidade do Ensino e é preciso que essa avaliação seja permanente.

Na realidade, a Qualidade do Ensino Superior é contestado pelos estudantes, pelo governo e pelos empresários.

Donde concluímos:

1. O ensino precisa ser construtivo no sentido de proporcionar ao formado condições de permanente renovação e atualização.
2. Implica numa nova perspectiva docente, ao mesmo tempo que o seu papel seja reconhecido como profissional.
3. É preciso que se encontrem critérios adequados para fixar a Qualidade do Ensino para que não se aqueça a espiral da mediocridade, baseada na repetição e no fechamento do sistema acadêmico sobre si mesmo. A questão da avaliação da Qualidade do Ensino, não se confunde com a avaliação que os professores realizam em suas salas de aula. O grande vício do ensino estar fechado na tradição dos docentes não prestarem contas do que fazem. Em geral sob o pretexto de que são honestos por definição, os professores (eles) recusam qualquer tipo de controle.

Precisamos avaliar como e o que foi ensinado e não apenas o que foi aprendido sem que se ponha em questão a honestidade dos professores.

O ensino está numa situação tão precária que precisa ser avaliado. As instituições brasileiras, em geral, não contam mais do que 10% a 15% de docentes doutores e pouco mais de 25% de mestres. A honestidade não supre a falta de preparação e de atualização. É preciso que o ensino que ministram (pouco importa o significado que se dê ao verbo ministrar) seja

avaliado e com urgência. Para essa avaliação seria sugestivo examinar os passos propostos por Axel NILSSEN.

II - A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

No primeiro capítulo examina-se da Qualidade do Ensino Superior e a necessidade de avaliação.

A momentosa questão da Qualidade Total, e, em especial, da Qualidade do Ensino trouxe no seu bojo a insistência dos estudos sobre a avaliação .

Tendo em vista estas considerações os objetivos deste capítulo serão: 1) situar o ensino como uma dimensão das funções da Universidade; 2) o desempenho do ensino exige que se façam considerações sobre a avaliação para determinar sua qualidade.

2.1 A MISSÃO DA UNIVERSIDADE E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

Três são, pela lei brasileira, as funções da Universidade: docência, pesquisa e extensão à comunidade. Todas essas funções estão relacionadas a uma finalidade maior da Universidade que é a finalidade mesma do homem: a sua plena realização em todas as dimensões de sua natureza. Como afirma o cardeal NEWMAN:

“Lugar que arrebatava por sua celebridade a admiração dos moços, inflama por sua beleza as afeições dos de meia idade e assegura por suas belas associações a fidelidade dos velhos. Ela é a Sede da Sabedoria, luz do mundo, ministra da fé, a Alma Mater da geração que sobe. Isto e muito mais é uma Universidade e a pedir melhor talento e mão melhor do que a minha para descrevê-la³¹”.

Alma Mater, pode ser traduzida por matriz que dá a vida, que anima a geração que sobe. A meta da Universidade, como aquela de qualquer ação humana, é propiciar a realização do projeto humano, em todos os aspectos bio-psico-socio-políticos.

Há, pois, que se considerar o homem como pessoa e como cidadão. Como cidadão, complemento ou exigência de sua natureza, o homem político deverá viver em comunidade de uma maneira que o faça feliz: Em última análise, o homem busca a felicidade e para isso precisa de um projeto. Ora pois, o projeto humano é consciente, cumpre uma finalidade pré-estabelecida. A perfeição do homem, sua realização não é a consequência da sua maturação, é fruto da aprendizagem, da educação, pois que é um ser pré-maturo⁵². É por isso o conhecimento se faz necessário. Então criam-se a escola e a Universidade. Este é o lugar de conhecimento universais, que supera os individualismos e solipsismos pelo encontro de pessoas de todos os lugares; lugar que não pode ser substituído pelo estudo de livros e pela leitura⁵³. As descobertas são fruto da solidão,

“mas se queremos ser exatos e nos tornar plenamente equipados em qualquer ramo do conhecimento que seja variado e difícil, temos que consultar o homem vivo e ouvir a sua voz. Mais: livro algum poderá carrear o espírito peculiar, e as delicadas particularidades do seu tema com a rapidez e a certeza que animam a simpatia de uma mente com outra, através dos olhos, da expressão, da tonalidade, da maneira, nas fórmulas casuais saídas de improviso e os giros espontâneos da conversação familiar... os princípios gerais de qualquer matéria podem ser estudados em casa num livro; mas o pormenor, a cor, o tom, o ar, a vida que a fazem viver em nós, temos que captar tudo isto daqueles que já estão vivendo⁵⁴”.

Não se poderia melhor demonstrar a missão da docência, ou do ensino da Universidade. Por isso será a avaliação da excelência da Qualidade do Ensino, o tema das ponderações a seguir.

⁵¹ NEWMAN, Cardeal John Henry. **Origem e progresso das Universidades**. São Paulo, 1951. p. 19.

⁵² FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1967

⁵³ Idem, *ibidem*, p.21.

⁵⁴ Idem, *ibidem*, p. 10.

2.2 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

A avaliação da Qualidade do Ensino é algo que sempre se fez e se faz, mas de modo rotineiro e pouco planejado. Em geral deixa-se a cargo do docente essa tarefa, jamais questionando suas avaliações ou as "notas" que atribue aos alunos. Muitos docentes das IES não possuem formação pedagógica alguma ou possuem formação deficiente. Desse modo seus parâmetros são ou totalmente intuitivos ou são baseados nas experiências que tiveram quando alunos, imitando os moldes de seus mestres.

Mas a partir do momento em que as Instituições de Ensino Superior vêm sendo questionadas em sua efetividade, eficiência e eficácia, mais se faz necessário que as IES se auto-avaliem. Assim JULIATO, afirma: "O uso da avaliação vem se alastrando num ritmo surpreendente, tanto no interior dos sistemas educacionais, quanto nas Instituições de Ensino Superior. Sua implantação vem sendo ora assumida espontaneamente pelas Universidades, ou associações universitárias que as congregam, ora forçada pelo poder público"⁵⁵.

O que é mais significativo não é apenas o fato que se busca, de modo impulsivo, adotar a Qualidade de Ensino, mas sim que se busca a excelência. Trata-se não apenas de falar em Qualidade Total, mas sim de examinar o que se entende por essa dimensão do ensino, o que ela significa e o que implica. Definidas as dimensões da Qualidade, é necessário estudar os meios que a ela conduzem. Há uma preocupação teórica para fixar os objetivos que devem determinar quais os meios pragmáticos que sejam adequados aos objetivos determinados.

Ora, se a Qualidade ou excelência é o pleno alcance dos objetivos propostos, então a avaliação consiste na verificação desta adequação.

⁵⁵ JULIATO, Clemente Ivo. A busca da excelência acadêmica nas Instituições do ensino superior por meio da avaliação. *Revista IGLU*. Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI). Quebec, nº 1, outubro, 1991, p. 129.

O público, o governo e os administradores e empresários em geral, insistem, cada vez mais, que as IES demonstrem a qualidade dos serviços que prestam. Pois espera-se da educação universitária certo número de benefícios para a sociedade. Sobre isto DRESSEL⁵⁶ enumera: a criação e aumento de conhecimento e de tecnologia; prever uma força de trabalho qualificada; criar condições para uma qualidade melhor, no nível social, cultural e político por meio da formação dos cidadãos. Refere-se também à educação baseada em valores que possibilitem uma harmoniosa convivência entre os cidadãos; para isso é preciso estudar o que seja uma adequada formação ou educação moral. Essa enumeração já indica os critérios para um ensino de Qualidade Total.

Portanto, não se trata aqui da avaliação dos programas do emprego do dinheiro em obras, mas sim, da avaliação do resultado proposto pelo Ensino Superior. "A Avaliação é ao mesmo tempo julgamento sobre o valor ou o impacto de um programa sobre um procedimento ou um indivíduo, e o processo segundo o qual o julgamento é feito". Então, a avaliação é antes de tudo um diagnóstico que indica a situação ou nível da atividade ou procedimento em questão.

Uma das características fundamentais exigidas das instituições acadêmicas de nível superior é o sentido de realidade e de relevância que devem possuir em relação à sociedade. São os dados recolhidos pelos programas de avaliação que fornecem bases seguras para as tomadas de decisão e essas devem ser feitas levando em consideração as possibilidades, limites, carências, necessidades e conveniências segundo se propõe o programa avaliado. Determinar esses aspectos é precisamente a finalidade do diagnóstico.

É um julgamento, um juízo. Isso significa que é uma análise e comparação entre o que se tem em vista e o que é e o que foi. Julgamento é, antes de tudo, uma comparação; no caso,

⁵⁶ DRESSEL, Paul L. **Handbook of Academic Evalution**. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers, 1978. p. 1.

entre o que é e o que deve ser, isto é, entre aquilo que se fez e se está fazendo e os objetivos que foram propostos.

É disto que trata, de modo especial, ARISTÓTELES quando fala da prudência "que visa determinar o exato e reto acordo entre os interesses, os meios e os fins"⁵⁷. O julgamento é pois esta determinação do reto acordo. A palavra reto (*orthos*, em grego) diz mais do que uma decisão baseada em medida. A *recta ratio* latina, o *orthos logos* grego, possui um certo sabor, é mais fruto da sabedoria do que da ciência.

A ciência é operacional, determinando seqüências de fenômenos, medindo intensidades e diferenças. A sabedoria vem do sabor, de algo que não é fruto apenas de informações. O sábio possui uma visão da totalidade, da unidade e da harmonia do universo, que faz do caos o cosmos. A ciência da qual deriva a avaliação é operacional, ajustada às circunstâncias cuidadosamente medidas. Mas, a sabedoria, da qual procede o julgamento, além da medida, considera o peso, a densidade das informações: a densidade é esta participação no todo, o sentido da articulação das informações. Sabedoria não é apenas conhecer e usar as informações, mas saber o que fazer com elas, onde as colocar. O que distingue o sábio é a clarividência.

Portanto, quando se afirma que a avaliação é um julgamento, entende-se que é uma atividade não apenas científica, mas também uma ação própria da PHRONESIS, da sabedoria de quem conhece os princípios dos quais deriva a decisão prática. Em outros termos, não se pode proceder uma avaliação digna desse nome se não se possui o conhecimento e o senso de Qualidade do Ensino. As palavras senso e sentido de qualidade implicam num certo poder antecipador, da antevisão do todo. Quem considera qualidade não pode se perder na

⁵⁷ ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, I. VI, cap. 9.

atomização das informações pulverizadas e a migalhadas: qualidade é necessariamente total, toda inteira e para o todo.

É interessante observar que DRESSEL antes de falar de avaliação, expõe, no prefácio, suas convicções. São essas convicções que conferem às suas afirmações e às suas considerações o peso e o senso de sua sabedoria. Pois a sabedoria não se ensina; é a qualidade que surge na pessoa pelo estudo e pela vivência.

2.2.1. PASSOS DA AVALIAÇÃO

Ora, se a sabedoria não se ensina, não quer isto dizer que se desprezem os requisitos de uma avaliação científica. A avaliação sábia, isto é, de qualidade, exige o pleno cumprimento das exigências técnicas, ou o percurso de todos os passos que ela supõe. A inobservância desses passos é que faz com que as avaliações se dêem sem rigor e de modo intuitivo, transformando-se naquilo que vemos todos os dias: uma prática de apoio à afirmação da própria autoridade. DRESSEL⁵⁸ resume o que dizem as obras a respeito:

1) a identificação e o exame dos valores traduzidos na proposta dos pressupostos do programa a ser avaliado; 2) a formulação clara de metas, objetivos, e propósitos do programa; 3) a definição dos critérios para as medidas dos resultados; 4) definir, obter, analisar e interpretar os dados e outras informações; 5) determinar os limites que definem os resultados de aceitação ou de êxito e os do fracasso; 6) indicar as relações entre as experiências que se processam na execução dos programas e os resultados dos mesmos, isto é, os impactos das diferentes variáveis do programa; 7) identificar os efeitos colaterais não desejados e não planejados; 8) determinar o impacto e a duplicidade do programa e o impacto produzido sobre ele por variáveis externas; 9) recomendar alterações, mudança ou interrupção do programa ou de partes do mesmo; 10) estabelecer uma revisão contínua dos resultados do programa; 11) avaliar o valor, os benefícios ou a utilidade social do programa, assim como os objetivos, os processos e a própria avaliação.

⁵⁸ DRESSEL, Paul E. op. cit.

Há, portanto, uma sequência de passos que devem ser levados em conta, o que mostra que é uma atividade altamente complexa. Poder-se-ia, dizer, de modo sintético que a avaliação supõe a determinação dos objetivos, a seleção dos conteúdos e escolha dos métodos, estabelecendo, em cada fase, se atende ou não às expectativas ou critérios propostos. Avaliar é determinar se os conteúdos correspondem aos objetivos, se os métodos, técnicas e resultados correspondem a esta adequação e se os resultados são ou não aqueles que foram propostos.

"A avaliação é o processo para delinear, obter e prover informação útil para julgar as decisões alternativas"⁵⁹. A tomada de decisão é o objetivo de qualquer avaliação; mesmo quando é classificatória visa-se uma tomada de decisão: escolhem-se os melhores classificados para a atividade em vista da qual se fez o exame. "O propósito primeiro da avaliação de um programa de educação ou de treinamento é obter informações para tomar decisões em relação ao programa"⁶⁰.

Essas informações possibilitam corrigir programas cuja eficiência deixa a desejar, assim como pode indicar novos rumos, evitando a duplicação, e providenciar para que sejam mais eficientes e adequados.

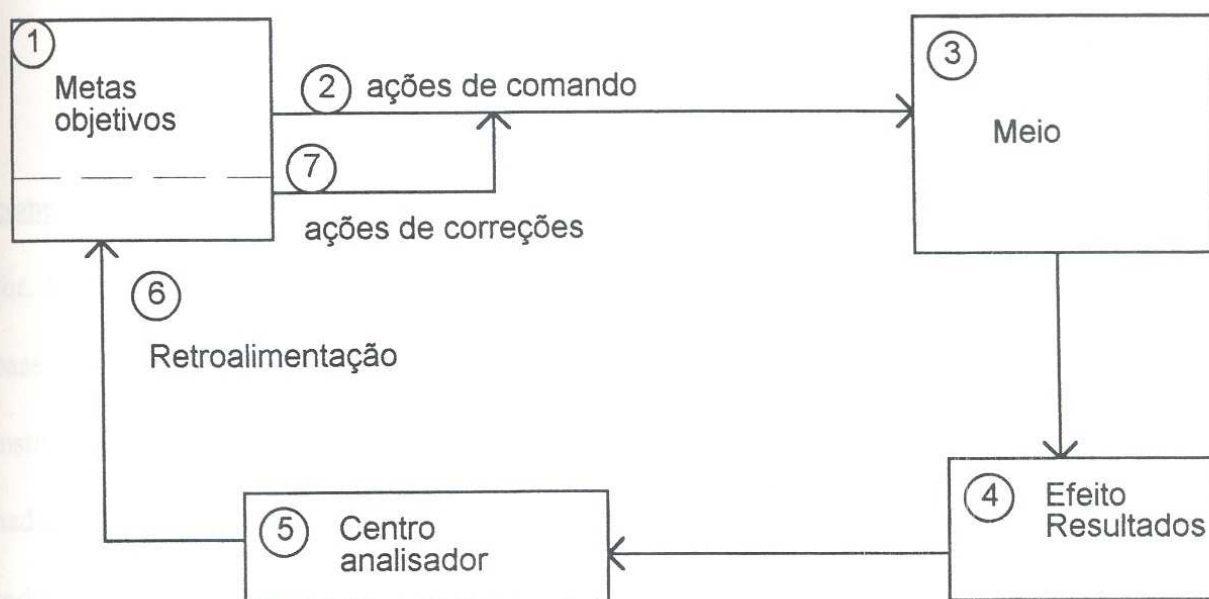
É preciso pois que se tenha uma noção clara da avaliação para que seja uma ciência saudável e contribua para sanar e melhorar a QES. Mais do que outros, foi DRESSEL um autor que se esforçou para clarificar o conceito de avaliação. É preciso segundo ele, que haja objetivos claramente determinados, estabelecidos sob critérios definidos de acordo com os objetivos envolvidos. Foi o que Lee HARVEY⁶¹ e outros fizeram, como se verá mais adiante, por meio da consulta aos componentes do corpo acadêmico, assim como aos que estão diretamente interessados nos formandos das IES, os empregadores.

⁵⁹ FISCHER, Cameron. **Program Evaluation: Approaches and Procedures**. Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research. p. 8. apud MARCUS, Laurence R. e outros. **The Path to Excellence: Quality Assurance in Higher Education**. Washington: The George Washington University, 1983, p.36.

⁶⁰ ANDERSON and Associates. **Encyclopedia of Educational Evaluation**. San Francisco. Jossey-Bass, 1975, p. 136-140.

⁶¹ HARVEY, Lee e outros. **Criteria of Quality**. *op. cit.*

Sobretudo, mister se faz que a avaliação identifique os efeitos colaterais que não foram planejados, para serem levados em conta em programas futuros. A avaliação somente tem valor se resultar em recomendação para a mudança, exigindo-se para isso um programa de avaliação contínua e continuada. É preciso que se estabeleça um processo de avaliação à maneira cibernética:



Estabelecidos os (1) fins e os objetivos determinam-se as (2) ações para influir sobre o meio (3). Essas ações conseguirão certos resultados (4) que deverão ser analisados (5) em relação aos fins e objetivos propostos: gerando outro diagnóstico, um diagnóstico para correção. Assim, de posse desse novo diagnóstico (6) fixam-se novos objetivos e novas ações de intervenção (7), fruto da retroalimentação. A avaliação não é apenas a constatação dos resultados; deve ter em vista fornecer orientações.

De acordo com esses esquemas, pode-se notar que a avaliação da qualidade põe problemas de ordem científica, que exigem um debate das ciências da educação. Dois

princípios parecem estar claramente firmados: 1º orientar e operacionalizar as avaliações; 2º aproximar e analisar a avaliação.

"De um lado a avaliação deve ser feita de maneira descentralizada (mesmo se ela é suscitada por instância central), os docentes sendo incitados a precisar os objetivos que eles pretendem, e a prestar contas de sua realização. Trata-se aqui, por meio do estabelecimento de um processo de avaliação descentralizada, de promover (e de tornar aceitável) uma mudança. Ao mesmo tempo, é preciso que haja o estabelecimento de instâncias, ou de profissionais encarregados de orientar a operacionalização das avaliações (como passar dos objetivos à sua avaliação concreta, qual dispositivo de observação convém colocar em ação?), de um lado, de aproximar e de analisar as diferentes avaliações descentralizadas de outro lado"⁶².

Portanto, há uma idéia básica de que a avaliação precisa ser, necessariamente comparativa, porque não se poderia saber o que significa **Ensino de Qualidade**: se assim não for. Sempre que se trata de qualidade se faz referência a um padrão que é estabelecido como base. No caso do ensino é necessário que se estabeleça comparação entre as diversas instituições. Sem dúvida, quando se examina a Qualidade do Ensino entende-se, antes de mais nada, a plena consecução dos objetivos propostos. Mas esses objetivos serão os mesmos para todas? Se o são, devem sê-lo? Donde é necessário que se façam também comparações entre as aspirações da sociedade e os objetivos das Instituições de Ensino. Por outro lado, há muitas instituições, muitos docentes e muitos estudantes, o que dificulta que se façam as análises comparativas exigidas. Assim, entra-se num domínio altamente complexo como o de conciliar a avaliação comparativa com uma Qualidade Total uniforme igualitária.

Em seguida, a avaliação pressupõe padrões que são traduzidos por indicadores. Todos os indicadores, sobretudo quando se referem a aspectos humanos, (e a dimensão fenomenológica) exigem uma interpretação. Se se partirmos para o paradigma da interpretação, segundo GARFINKEL⁶³ "as ações deixam de ter uma significação estável: no

⁶² DARU-BELLAT, Maria. in *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*, Paris: La documentation Française, 1990 Annexe II

⁶³ COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 199, p.28.

decorrer das interações, devem ser reinterpretadas”. A interação aqui é o ensino: não há pois objetivos fixos, eternos e *a priori*. É necessário que se faça uma contínua reinterpretação sincrônica e diacrônica, pois o contexto depende tanto do momento como da história.

Por isso, GARFINKEL propõe estudos baseados na etnometodologia. É preciso estudar o ensino, como qualquer interação social, no seu meio natural. Não se pode fazê-lo por critérios de avaliação de modo hipotético-dedutivo; é preciso ir às situações “naturais”, isto é, levar em conta a comunidade que a Instituição de Ensino Superior serve.

Desse modo, não se pode, sem as devidas adaptações e reinterpretações, impor os padrões e critérios exigidos por uma comunidade para outra. Onde, a etnometodologia supõe antes de tudo a descrição local. Leva-se em conta a cultura específica da comunidade em que se ensina. Assim, pois, se na avaliação da Qualidade Total se envolvem todas as pessoas, é mister que não se acabe “sufocando” ou “tolhendo” estas pessoas sob o signo da racionalidade. Exige uma flexibilidade de critérios e de objetivos a cada vez que surgirem, no ciclo exposto na figura (p.49), indícios de que as correções se fizerem necessárias. O horizonte é a situação das I.E.S. no mundo sócio-cultural em evolução contínua. A Qualidade do Ensino toma a característica de adaptações e flexibilização contínua.

O que vale dizer que a padronização sempre é limitada e simplificada, o que torna uma avaliação da Qualidade de Ensino extremamente difícil. Mas o caráter simplificador é o preço que se deve pagar para qualquer processo de avaliação: lembrar-se também do “processo” palavra que denota algo dinâmico e não algo estático. As alternativas seriam: ou declarar que todas as situações são únicas e, portanto, não avaliáveis, ou estabelecer padrões ao modo do leito de Procusto⁶⁴: como impostos por uma instância exterior.

⁶⁴ Referência à mitologia grega. Procusto castigava seus inimigos pondo-os num leito: os pequenos num leito grande e então, eram “esticados” de modo a ocuparem os espaços vazios; os grandes, em leitos pequenos, e, então eram mutilados para caber neles.

A comparação, pode favorecer a aquisição de outros conhecimentos, pois certos "fatos" não são diretamente observáveis no ensino; é na perspectiva comparativa que aparecem. Basta, por exemplo, considerar o conteúdo do ensino da Filosofia. Em alguma Universidades, na disciplina de Ética, ensinam-se autores tradicionais, ao passo que em outros introduzem-se as novíssimas obras de Hans JONAS, de HOTTOIS, de ENGELHARDT. Em alguns cursos insiste-se no catecismo e em outros estuda-se RORTY (ironia e contingência) e em outras desconhecem-se as duas posturas. Então, como avaliar ficando-se apenas no próprio círculo? Comparando-se? Ou levando-se em conta a duração e sobrevivência histórica das teorias? "Isto mostra como é parcial, por um "efeito de posição" bem compreensível, a visão das coisas que possuem os "autores do terreno", isto é, os que estão "no poder".

Portanto, do ponto de vista epistemológico, ganha-se muito em multiplicar os pontos de vista, sobretudo num campo que parece dominado pelas convicções. Mesmo se nenhum ponto de vista, tomado isoladamente, é perfeitamente objetivável, a composição e conjugação e o cruzamento comparativo leva a resultados certamente mais confiáveis do que apenas se acumular dados "objetivos". Sem dúvida uma das exigências da cientificidade é a fuga do subjetivismo e do dogmatismo; em consequência muito se pode aprender tentando responder às perguntas: como fazem os outros? Como escolheram eles seus objetivos? Há uma multiplicidade de pontos de vista que rende em profundidade nas análises e na correção da avaliação: por isso o qualitativo total exige uma comparação de análises.

Em consequência, mesmo as avaliações produzidas por profissionais especializados precisam ser confrontadas com outras avaliações exteriores, pois a avaliação da Qualidade Total abre uma porta muito grande para o estudo e para os confrontos.

2.3 DIFICULDADES E COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO DA Q.E.S

A complexidade da avaliação do Ensino Superior é tão patente que fez com que o grupo encarregado da avaliação das universidades francesas chegasse à conclusão de que as dificuldades são devido a questões objetivas que seriam:

- a complexidade dos objetivos necessários em relação aos quais se deve avaliar o resultado do ensino;
- a ausência de mecanismos de sanções exteriores;
- a oposição ao controle individualista que é própria de um sistema coletivo e total de avaliação;
- um sistema de avaliação aberto poria em questão toda a gestão de um curso, de uma disciplina, de um departamento ou de uma Universidade.

2.3.1 RELAÇÃO RESULTADOS COLETIVOS X ESFORÇO INDIVIDUAL

Uma das grandes causas das dificuldades que apontamos acima também decorrem do fato que, embora o resultado do ensino de uma Universidade seja obra coletiva, cada docente age como se fosse um trabalhador independente. Cada professor trabalha individualmente em sua disciplina, em seu curso, contudo o resultado do estudante não pode ser analisado ou avaliado de modo fracionado, pois depende do conjunto da Universidade, de um projeto comum.

A avaliação do Ensino Superior, entretanto, se dá sobre o resultado do trabalho coletivo, e, assim, surge a dificuldade de fazer com que cada docente examine a parte que lhe cabe nesse resultado, a parte de sua contribuição. Portanto, uma das finalidades da avaliação é

conscientizar os docentes de que formam realmente uma coletividade, um todo. A Qualidade Total exige esta postura que se poderá denominar "holística". Então, como considerar a atitude dos docentes que em sua disciplina, sob o pretexto de competência, reprovam a maioria dos alunos, e de outros menos exigentes, que aprovam todos ou quase todos. Se não houver, pois, obra coletiva nenhuma avaliação não possuirá realmente sentido: será um simples exercício. Aliás, será um dos aspectos que a avaliação de Qualidade do Ensino deverá mostrar: a presença ou ausência do sentido de coletividade na Universidade e, também, se há ou não colaboração entre a administração e o corpo docente.

Há, docentes que se opõem ao projeto institucional de avaliação e outros que são favoráveis. Essa oposição ou composição deverá fazer parte dos indicadores da avaliação.

Há ainda um aspecto fundamental a examinar. Tem-se introduzido, paulatinamente, a prática da avaliação dos docentes pelos estudantes. Isto fere aqui, no mínimo, um princípio consagrado já no Direito Romano: o direito à paridade. É o direito que garante o julgamento e a avaliação por iguais: assim os professores deveriam ser avaliados por seus pares ou seus semelhantes e por quem leciona a mesma disciplina, não por alunos.

Contudo, há uma prática de querer fazer com que os professores sejam avaliados pelos alunos. Ora, como podem esses avaliarem a relevância dos estudos, a qualidade da formação, se ainda não estão formados. Como pode o menos impôr-se ao mais?

Não se trata de negar a palavra aos alunos, mas de ouvi-los naquilo que é pertinente. Por isso é que as Universidades saxônicas falam da *peer-review*, avaliação por pares.

2.3.2 COMPLEXIDADE DOS OBJETIVOS

As empresas em geral visam o lucro e seus objetivos são medidos por esse indicador máximo. Mas como definir os objetivos de um ensino de qualidade? Há os aspectos e dimensões que foram examinadas no capítulo anterior, que devem ser levados em conta.

A avaliação supõe que haja objetivos e a qualidade é o alcance desses objetivos. Desse modo a avaliação das Universidades enfrentará uma série de problemas, pois vários são os objetivos de Ensino Superior. Há objetivos gerais e objetivos particulares e específicos: desde a formação humana, para a cultura e para o trabalho, que devem ser pontuados devidamente para serem avaliados adequadamente.

Como o salienta o relatório da avaliação das universidades francesas, os objetivos não são especificamente claros nem bem definidos. Basta ver por exemplo, para disciplinas de um curso A que são ministradas por um curso B, cuja finalidade é diferente do curso A. Ou, exemplificando, digamos que o curso de Biblioteconomia peça para seus alunos um curso de Lógica Matemática. Como se dará a integração, sobretudo se a carga horária for duas vezes menor? No curso de Matemática, a Lógica serve para entender os mecanismos de demonstração ou para a construção de sistemas para computadores, ao passo que na Biblioteconomia pretende-se que haja um discurso lógico, que não exige exatamente um curso específico de Lógica Matemática. A integração é possível, mas não quer dizer que seja fácil e que se dê por si: daí como avaliar a disciplina do curso B quando lecionada no curso A? O exemplo mostra o que se entende pelas dificuldades referentes à complexidade dos objetivos do Ensino Superior, dificuldades que, em última análise resultam da anterior.

2.3.3 AUSÊNCIA DE SANÇÕES EXTERNAS

Todo serviço está submetido a uma apreciação externa aos seus quadros, apreciações que aferem sua eficácia e pertinência. O julgamento exterior, seja dos órgãos controladores das especificações dos serviços oferecidos ou dos produtos (órgãos que controlam a qualificação dos profissionais, de suas instalações, dos seus atendimentos ou daquilo que fornece ou produz) ou dos clientes, constitui sem dúvida, alguma forma de avaliação. Porém, tanto pela história como pela natureza de seus serviços, parece que as instituições de nível superior estão isentas desse julgamento externo à organização do ensino; em parte isto é devido à própria natureza do serviço prestado pelas Universidades que não pode, a princípio, ser julgado por órgãos e pessoas que não têm competência para exercê-lo. Essa avaliação, por instâncias externas, estabelece a concorrência entre as empresas que talvez não convenha que exista entre as Universidades, como se verá mais adiante.

Por outro lado, além do nível de conhecimento exigido, a formação das elites universitárias é algo muito difícil de medir e de avaliar. Mesmo a admissão nos diversos empregos é algo nem sempre muito objetivo: não é apenas a formação universitária que conta. Até para os concursos de ingresso no magistério superior há critérios que, embora objetivos, podem ser sutilmente e devidamente ajustados a situações *ad hoc*; basta que se abram os ouvidos para que se ouçam as críticas que são feitas, de norte a sul, a certos concursos de grandes Universidades.

Se esta autonomia da Universidade favorece a pesquisa desinteressada e em todos os campos, mesmo nos não rentáveis, não quer dizer que não esteja isento de corporativismo. Há cursos em que recém-formados (e que ainda não terminaram de toda sua formação acadêmica: mestrado e doutorado) e recém-concursados querem impor o andamento de um curso

apelando apenas ao fato de serem concursados. Há professores que exigem que os estudantes saibam os autores que eles, os docentes, dominam como se fossem únicos.

Portanto, conclui o relatório sobre a avaliação das universidades francesas, "mesmo as atividades mais desinteressadas precisam ser submetidas ao princípio de realidade"; donde se segue a exigência da instituição de círculos da qualidade para avaliar o ensino.

"Ao se falar de "círculos da qualidade", muitos complexos são suscitados...

"... e no entanto não há nenhuma razão para pensar que a gestão do aprender seja um emprego menos respeitável que a gestão da engenharia ou aquela das finanças; é, em todo caso uma tarefa essencial para o futuro da nação.

Meço bem tudo o que este discurso possa ter de provocante para os docentes (lembre-se de MOLIÈRE); sei que não gostam de modo nenhum que se os compare assim a profissões que, embora sejam mais valorizadas socialmente, aparecem-lhes menos "nobres", porque aqueles não trabalham, como a sua, com pessoas; concebe que, quando se entregam legitimamente à tarefa da educação, se fique chocado do que pode parecer como uma redução tecnicista de sua missão... Mas não se insistiria demais que, nos parâmetros da Escola, não há "boa educação" sem uma boa aprendizagem: como se poderia pensar que a Escola possa ar algo mais de acreditável se ela efetua mal aquilo para o qual foi feita em primeiro lugar?"⁶⁵

e ainda afirma:

"Toda vez que se fala de ensino: "aponta-se no horizonte a Escola como feudo na lógica liberal. Pode-se temer o pior, um efeito, de uma livre concorrência escolar, encorajada pela publicação dos resultados dos exames pelos estabelecimentos, que não indicam nem o grau de seleção (os repetentes e as evasões, saídas, que os italianos chamam de "mortalidade escolar" e cujos índices, taxas deveriam, naturalmente, aparecer ao lado dos resultados), nem o projeto pedagógico da instituição. Pode-se temer o pior de uma privatização em germe que, pelo viés de dessetorização, constituiria terríveis guetos ideológicos. Mas não é possível ignorar, no entanto, que uma lâmina apunhala de fundo a Escola, que não está associada particularmente a uma ideologia ou a uma escolha política identificada, e que modifica radicalmente a atitude dos pais em relação à Escola. Estes se colocam, com efeito, cada vez mais na posição, não de controle das atividades dos professores, como esses últimos têm receio - mas na situação de apreciar seus resultados; os professores sabem bem, pois não agem de modo diferente quando se trata de seus próprios filhos. É que as coisas são complexas e que o maniqueísmo não está na moda. Sem dúvida progredir-se-ia sensivelmente se se refletisse sobre os problemas colocados pela avaliação dos estabelecimentos e de sua gestão das aprendizagens, afim de proporcionar aos docentes utensílios eficazes neste domínio, que eles participem na elaboração dos critérios de avaliação, que procurem indicadores pertinentes, numa palavra que não transformem em um terreno de onde se sentiriam em seguida, naturalmente, excluídos..."⁶⁶.

⁶⁵ MEIRIEU, Philippe. *Apprendre ... oui, mais comment*. 13^a ed Paris: ESF, 1994, p. 20

⁶⁶ op_cit, p. 22

As Universidades precisam fazer conhecer de modo objetivo os resultados dos seus esforços. É o que se denomina em inglês de ACCOUNTABILITY.

2.4 A ACCOUNTABILITY

Lembre-se a citação de MOLIÈRE, antes referida, que o “emprego de professor é o melhor do mundo” porque ele não precisa pagar ou reparar os estragos que ocasione no seu ofício. Se um estudante é reprovado, o responsável por isso é o próprio aluno, sua família, a escola do primeiro e do segundo graus, a sociedade, a subnutrição, e muitos outros. Nada há que permita chamar o docente a responder por seu ensino.

O mais que se faz é sua avaliação pelos alunos. O professor fica intocável. Não é que sempre tenha razão, mas é muito mais grave o que se passa: isto é, não se pode discutir o seu trabalho.

Eis onde entra a questão da *accountability* que começa a ser levantada com a questão da Qualidade do Ensino e com a avaliação. Pois como o afirma Marwin ALKMIN, “Cada vez mais a sociedade perde a confiança nas Instituições de Ensino Superior”⁶⁷, pois o grande volume de recursos que exigem e o seu enorme desenvolvimento estão a exigir cada vez mais um controle mais adequado e mais realista, tanto nas ciências exatas e médicas ou técnicas, como nas ciências humanas. Por exemplo o público não sabe que nos cursos ditos nobres: engenharia, ciências exatas e biológicas o índice de aproveitamento é cerca de 20% ou menos, isto é, de cada 100 universitários que entram, apenas 20 se formam. O índice não é mais animador nas ciências sociais e humanas que não chega a 40%⁶⁸.

⁶⁷ MARWIN ALKMIN “*Accountability Defined*”

⁶⁸ Conf. TORLONI, Hilário. *Estudo de Problemas Brasileiros*; São Paulo: Pioneira, 1973.

Há cursos de ciências humanas em que de um semestre para outro, verifica-se um trancamento de 40% ou mais das matrículas: é que a maioria dos estudantes dessas áreas trabalham. Também poucos eleitores e contribuintes sabem que existem apenas, no Brasil, nas universidades públicas de 5 a 6 estudantes por docente e de 3 a 4 estudantes por funcionário. Até existem cursos com 135 docentes e menos do que 10 alunos: basta consultar a obra de TORLONI citada.

Mas a avaliação que se pretende propor deixa de lado esses indicadores, (indicadores que fundamentam sua necessidade), e procura examinar o nível de Qualidade do Ensino Superior (embora algo seja mencionado mais adiante). Em certos países há mecanismos informais que se desenvolveram, (como no Brasil, a classificação da revista *Play Boy* e outras divulgadas pela imprensa). Essa classificação pode gerar uma concorrência limitada e parcial. Limitada e parcial porque as Universidades são localizadas e atuam em regiões diferentes e oferecem apenas vagas para 30% dos que se apresentam no vestibular. A concorrência também é limitada, como se verá adiante, pelo fato das universidades públicas serem gratuitas para os ingressos. Mesmo assim essa concorrência exerce pressões decisivas: certas universidades avaliam o seu ensino, avaliando os docentes pelos alunos, (o que deixa a desejar) mas algo se consegue com isso.

A *accountability* põe os docentes e a escola frente aos estudantes e à sociedade. Esses pagam direta ou indiretamente, através dos impostos, às escolas e aos professores, pelo ensino. Assim têm o direito, alunos e sociedade, de exigirem um ensino de qualidade, e estabelecerem critérios e padrões. Espera-se, portanto, que no futuro a sociedade também seja *accountable* para si mesma, na medida em que é responsável pelo seu futuro e o de seus membros.

Mas a Universidade brasileira não pode ser avaliada porque o sistema não o permite e não há clima para isso. Pode-se dizer que, como na França:

"Em primeiro lugar o isolamento é levado ao máximo. Cada estabelecimento tende a usufruir de um quase-monopólio sobre o setor geográfico ou profissional que ele cobre. As avaliações dos resultados das atividades de ensino são limitadas de fato ao sistema de exames, o que faz dos produtores os juizes de sua própria performance. Seguramente a encomenda externa não está totalmente abolida. Mas ela é medida por um sistema burocrático que apenas pronuncia julgamentos globais e que se acha largamente penetrado por interesses corporativos. Este sistema era relativamente aceitável na medida em que o conjunto do Ensino Superior tinha um peso muito limitado por um lado, e beneficiava, de outro lado, de ligações corporativas sem dúvida, mas relativamente intensas com as profissões que servia (é o caso ainda em muitas escolas de engenharia). Mas, ao contrário, tomou-se cada vez mais difícil julgar e guiar por ter adquirido um peso enorme e por seu crescimento indefinido"⁶⁹.

Donde se conclui que há necessidade de uma avaliação que cada vez mais se torna indispensável, o que fez com que, inspiradas no movimento de Qualidade Total, as Universidades procurem estabelecer sistemas de avaliação. Há uma oposição que surge pela inércia de um corpo pesado que custa a mudar a orientação e, por outro lado, a resistência às análises comparativas e ao apelo à opinião pública (tão manipulável no Brasil). Basta ver que poucos se perguntaram da validade ou não em relação aos nomes que figuram na lista dos improdutivos da USP publicada poucos anos atrás. Há nessa lista nomes que figuram por vingança: e a publicação não é o único modo de avaliar um docente. Por isso ao esboçar um mecanismo de avaliação, insistir-se-á, não na **competição**, mas na **colaboração**, como diz Axel NILSSEN⁷⁰.

Por isso é necessário a ACCOUNTABILITY que significa: "uma relação negociada entre as partes envolvidas num serviço que estabelecem, partindo da fixação dos objetivos claros e precisos, uma escala padrão de especificações do resultado que serve de base para uma avaliação, e em consequência desta estabelecem-se prêmios ou ressarcimentos pelo serviço prestado"⁷¹.

⁶⁹ L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires, *op. cit.*

⁷⁰ NILSEN, Karl Axel. *Evaluation for Quality*. Lund Universitet. NR: 185. Lund: Sueden: Lund University, 1992

⁷¹ MARWIN ALKMIN, *op. cit.*

Logo, é preciso que tanto a Universidade como o corpo administrativo, como os docentes e os estudantes, de acordo com a comunidade (seus representantes) tenham bem claro o padrão de ensino ou de serviço que se exige. Não pode haver avaliação, qualquer que seja o nível, mesmo em sala de aula, se não forem estabelecidos de modo preciso, rigoroso, claro, os **objetivos** da aula, da disciplina ou do curso. São esses objetivos e a conseqüente escala de conhecimentos, atitudes, habilidades estabelecidas de forma padronizada, e o modo de avaliação que devem fazer parte de relação negociada.

Como se processa essa relação negociada é sem dúvida objeto para estudos interessantes que não cabem aqui. E para isso convém que se dê uma explicação ou justificação. A presente pesquisa pretende estabelecer critérios para avaliação do Ensino Superior que já está aí, em pleno funcionamento. Há já um conjunto de objetivos pré-fixados e um perfil de profissional que é visado em cada curso e que é procurado pelo estudante. Trata-se, pois, de avaliar o ensino que é ministrado para esses objetivos. Do resultado dessa avaliação deve ser entabulada uma nova relação para as futuras atividades de ensino.

O que se exige é que a avaliação dos resultados vá além da simples conferência da modalidade de ensino, o que é fonte de outras dificuldades.

2.4.1 O OBSTÁCULO RESULTANTE DO CONTROLE TRADICIONAL

Quando PIAGET (Para onde vai a educação) afirma que um dos flagelos do nosso tempo no ensino eram os exames, tinha em mente o que afirmara em Psicologia e Pedagogia⁷² que os exames avaliavam o que o aluno tinha aprendido nas salas de aula, mas não avaliam

⁷² PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Forense, 1967.

esse conteúdo. Dessa forma, o ensino em todos os níveis sofre de um mal muito grave: ensinam-se muitos conhecimentos que para nada servem⁷³.

E esta é a carga de uma tradição de avaliação. Quando os órgãos competentes vão avaliar as instituições de nível superior, ficam apenas na análise das formalidades, isto é, procuram examinar se os regimentos e dispositivos das regras para a avaliação foram ou não foram observados. E, assim, esquecem-se os resultados obtidos pelos estudantes. Há uma espécie de patologia administrativa que se limita a avaliar a conformidade às normas burocráticas.

Há um mal que resulta da própria cultura das instituições de nível superior. É preciso então que se oriente a avaliação para os resultados e que também se examinem os conteúdos assimilados, conteúdos que ainda são do paleolítico, ao passo que estamos na era da informática.

Em recente entrevista, o primeiro ministro de Israel, que recebeu o Prêmio Nobel da Paz, insistia que a mais necessária reforma que os países subdesenvolvidos deveriam fazer é a reforma educacional. É necessário que se informatize a educação para que, dessa forma, as nações atrasadas alcancem as desenvolvidas e que os jovens até ultrapassem os adultos nessa atualização. Isto supõe que se centre mais na competência profissional exigida de cada curso e que não se insista mais, como até aqui se fez, na regulamentação e controle das regras e formalidades.

Considerando essas dificuldades é preciso que se estabeleçam alguns princípios gerais teóricos sobre a avaliação da Q.E.S.

⁷³ MOSER, Alvino: *Perspectivas da docência para os dias de hoje. Caderno Aberto*, Mestrado em Educação, UFPR, cad. nº 1987 p. 5.

2.4.2 PRINCÍPIOS GERAIS

A presente dissertação visa especificar critérios que possam determinar bases para a avaliação da Qualidade do Ensino. Antes de entrar nos critérios é preciso que se estabeleçam alguns princípios para que a pesquisa não seja totalmente alheia à realidade.

2.4.2.1 Prudência

A complexidade do campo, a resistência dos envolvidos, a conjugação de forças múltiplas que se compõem nessa área exige prudência. Por isso a prudência considera que, para o estabelecimento de uma escala padrão de critérios, se exige tempo: não se pode seguir somente a lógica nem a intuição. O estabelecimento dos critérios deve ser feito de maneira interativa, sucessiva, progredindo sempre, melhorando o bom e cortando o insatisfatório, o que apenas o tempo mostrará.

A avaliação exige uma mudança de mentalidade sobretudo em nosso meio em que a "*inteligentsia*" é dominada pelos autores ditos de esquerda, que formulam muitas críticas e estabelecem discursos transformadores (examinados adiante neste capítulo), mas esquecem que as inovações são novas isto é, não possuem o aval da realidade: apenas são o fruto de elaborações intelectuais. Assim revelam que são uma "*ignorantsia*".

"O docente capaz de aceitar a avaliação de seu trabalho deve se considerar como um profissional que estima ser natural que os efeitos de sua atividade sejam medidos objetivamente"⁷⁴.

⁷⁴L'évaluation des performances...op cit

A avaliação deve ser encarada como um instrumento de formação. Ora as dificuldades que surgem são enormes, pois nem sempre os avaliadores são os mais competentes, nem sempre estão isentos de ideologias e das tentações do poder e das atitudes revanchistas.

Estas últimas observações explicam em parte e justificam até certo ponto a resistência do corpo docente à avaliação por instâncias externas. Há casos até em que professores experientes foram avaliados por seus ex-alunos. Contudo, é preciso que os docentes se confrontem com dados empíricos. Não basta dizer que estão desatualizados, é mister mostrar a bibliografia atual: o que é bem diferente do que pedir a opinião dos estudantes.

Há perigo, pois, de abalar a imagem do docente como profissional liberal. Onde os critérios de qualidade devem ter o aval do tempo, da duração.

2.4.2.2 Pertinente

O Ensino Superior, ou melhor o ensino de uma instituição de nível superior, abrange um leque muito amplo que impossibilita uma análise detalhada de cada unidade. Mas os resultados não podem ser dados ao conjunto. Uma instituição fraca em muitos campos do saber, poderá apresentar um desempenho muito bom e considerável numa determinada área. Em consequência há a necessidade de se estabelecer um esquema de avaliação de modo que a avaliação de uma área não contamine a outra, havendo assim que se recorrer a indicadores discriminatórios ou seletivos. As generalizações são enganadoras e perigosas.

Logo, é de se esperar que as primeiras avaliações forneçam dados disparatados e que serão difíceis para uma análise comparativa. A avaliação deve ser uma realização coletiva e a consciência desse respeito à idiosincrasia de cada unidade será um meio de levar à compreensão da necessidade de avaliação como um processo dinâmico, sempre em incessante renovação.

O respeito às perspectivas de cada área evitará as uniformizações centralizadas (que mostram uma visão grosseira da real situação do ensino) o ecletismo e o sincretismo. A avaliação, é bom que se tenha sempre em mente, é um meio e não um fim para a melhoria de Qualidade de Ensino. Avalia-se para aperfeiçoar as áreas boas e para corrigir as deficiências que apareçam em outras.

2.4.2.3 Pluralidade de indicadores

Viu-se, quando se tratou do ensino, que possui várias dimensões e vários aspectos, o que vai levar a que se estabeleçam os critérios de avaliação baseando-se numa vasta e condizente variabilidade e pluralidade de indicadores.

A atividade de ensino não pode ser medida por indicadores simples, pois é ampla sua irradiação. Por outro lado, os estudantes podem considerar muitas vantagens e dimensões para um mesmo curso. Para que se possa fornecer uma avaliação global do ensino não se pode confiar apenas em indicadores quantitativos: é necessário recorrer a uma avaliação qualitativa. Não quer isto dizer que se neguem os indicadores quantitativos: esses são indispensáveis. A avaliação é dita qualitativa quando refere os dados e os relaciona a cada unidade ou a cada campo específico. A "qualidade" como categoria aristotélica é o que faz que uma substância seja o que é: *qualis sit*. É o que determina sua especificidade. Por exemplo, o conhecimento de Lógica Matemática que os filósofos precisam consta de informações que são diferentes daquelas exigidas por outras áreas.

Contudo, os indicadores quantitativos incorrem em riscos que não podem ser negligenciados: uma nota 7 de um juiz não é igual a um 7 de outro juiz: é preciso que se saiba quais índices o juiz 1 e o juiz 2 levaram em conta, isto é, é necessário qualificar os índices.

Para evitar as distorções quantitativas é preciso que se empregue uma grande variedade de índices de qualidade. É preciso que se divulguem esses índices. Por exemplo, para avaliar a eficiência de produção de conhecimento, emprega-se o índice das publicações. Nem o tipo de publicação (livro, artigo, apostila), nem o número de páginas, nem apenas o tipo da editora ou de revista são suficientes, sozinhos, para dar a dimensão qualitativa da publicação. Mas se se compuser todos os índices ter-se-á uma aproximação qualitativa do valor do curso, da unidade do curso, da série, do tipo de alunos, dimensões aliás tratadas anteriormente.

Esses indicadores são classificados de acordo com os objetivos pretendidos e outras dimensões. Para melhor estabelecer esse pluralismo de índices transcreve-se aqui um quadro ilustrativo, apresentado por DARU-BELLAT⁷⁵.

Esses índices já são uma orientação para o estabelecimento dos critérios. A apresentação nesta altura é, de certo modo, antecipada.

⁷⁵DARU-BELLAT, op. cit.

FATORES E CRITÉRIOS DE EFICÁCIA DO ENSINO

Dimensões	Fatores/ componentes	Critérios	Fontes de informação
Apresentação do curso	-organização -interesse para o ensino -interação prof/estudante -habilidades de ensino -avaliação/ <i>feed-back</i>	-clareza -estrutura -estimulação	estudantes
Planejamento do curso	-objetivos -conteúdos -bibliografia -matéria de ens/aprendizagem -meios de avaliação	-clareza e precisão -exaustividade -estrutura -pertinência -coerência -estimulação intelectual	pares e estudantes
Conhecimento da matéria	-conteúdos -materiais do curso	-atualização -exatidão -adequação -conveniência -aplicabilidade	pares e estudantes (se pertinentes)

Esses fatores podem servir, mais adiante, como indicadores para a escolha de critérios e padrões da avaliação.

É preciso que o ensino seja avaliado também por critérios externos à comunidade e que vá além da análise dos simples resultados acadêmicos. Nas avaliações acadêmicas medem-se os conhecimentos e as capacidades de aprendizagem e pouco sobre o desenvolvimento pessoal dos alunos. Por exemplo, quase não se leva em conta a capacidade de adaptação e de liderança do aluno, sua capacidade de resolução rápida de problemas, seu auto-controle e tantos outros que, como se verá, serão apresentados por instâncias externas à Universidade.

Para as escolas americanas julga-se indispensável a avaliação dos docentes pelos estudantes.

"Sem dúvida essa avaliação é apenas parcialmente pertinente porque ela também depende de objetivos particulares destes e não têm a mesma significação segundo os ciclos de ensino e mesmo as matérias ensinadas. Mas traz um complemento indispensável tanto para os critérios de performance estabelecidos pelos testes como aqueles que permitam apreciar o êxito em questões de possibilidade de aproveitamento no mercado de trabalho. Além do mais pode implicar numa comunicação melhor entre estudantes e docentes e pode favorecer em uns e noutros a tomada de consciência do caráter coletivo da atividade universitária"⁷⁶.

Há, ainda por exemplo, que se considerar os objetivos de um ciclo ou de outro dentro do mesmo curso da Universidade, como a especificidade do mercado de trabalho, as exigências dos empregos sempre novos ou em renovação.

Embora seja indispensável a avaliação da Qualidade do Ensino, contudo o emprego de indicadores de performance suscitou no meio da comunidade universitária muita desconfiança, e até hostilidade.

"A avaliação é vista como um meio de controle, como um procedimento reducionista que não leva em conta e não pode levar em conta a complexidade da atividade universitária do ensino e da pesquisa, e que conduz necessariamente à perda da autonomia necessária à criatividade e à inovação. Ora, esse não é nem deve ser o papel da avaliação"⁷⁷.

⁷⁶ DARU-BELLAT, L'évaluation des performances pédagogiques... op. cit.

⁷⁷ QUERIDO, Chistiane. La difficile mais nécessaire évaluation de la qualité in La Qualité de l'enseignement Supérieur au Québec, op. cit. p. 115.

Estas considerações introduzem o estudo das objeções lançadas contra a avaliação da Qualidade do Ensino Superior.

2.5 A OPOSIÇÃO À AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

Esta oposição bem de várias instâncias que, a seguir, serão encaminhadas.

2.5.1 OPOSIÇÃO IDEOLÓGICA

Para FRIGOTTO a qualidade, ou melhor, a avaliação de Qualidade do Ensino Superior é questão dos homens de negócio.

"O que querem realçar é que a defesa da educação básica para uma formação abstrata e polivalente pelos **homens de negócio** - condição para uma estratégia de Qualidade Total, flexibilização, trabalho integrado em equipe - é uma demanda imposta pela nova base tecnológico-material do processo de produção. Esta perspectiva sinaliza os horizontes e os limites de classe, os dilemas e conflitos face à educação e formação humana que, historicamente, a burguesia enfrenta"⁷⁸. E continua.

"O conhecimento e sua democratização é uma demanda inequívoca dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora"⁷⁹.

Note-se que uma formação "abstrata", é uma formação que não está comprometida com a **transformação social de cunho marxista**. Não pode combater a **polivalência**, pois essa era um dos **desiderata** de Marx.

ENGUITA também critica a ineficácia do discurso marxista soterrado sob os escombros do muro de Berlim: base que servem dando à Qualidade do Ensino por ser esta uma exigência emanada das classes empresariais. E, para ele, o que vêm dessas classes é suspeito.

"Embora a escola continue sendo essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função, que desempenha basicamente bem, é a socialização da

⁷⁸ FRIGOTTO in Silva, Tomás Tadeu. **Neoliberalismo e Qualidade Total em Educação**. op. cit.

⁷⁹ idem, ibidem (p. 65).

força de trabalho, ela passou por profundas mudanças em direção a uma abertura, uma tolerância, uma liberalização e uma democratização crescentes, assim como uma maior atenção às necessidades, interesses e desejos dos alunos considerados individualmente ou em grupo. O trabalho, pelo contrário, não conheceu nenhuma evolução similar: é por isso que desde o ponto de vista dos empregadores, a escola já não cumpre adequadamente sua função"⁸⁰.

Em seguida atribui intenções ou deduz as intenções dos empregadores, que jamais esses manifestaram. Pois, para ENGUITA, os empregadores vêem a escola como um meio de socializar os trabalhadores, para submetê-los à dominação vigente. Parece que para o pedagogo social espanhol, "são problemas que não concernem à função cognitiva da escola", mas que o alvo principal visado pelos empregadores é que a escola ensine aos alunos "aspectos não acadêmicos para que aprendam a respeitar todas as autoridades"⁸¹.

Assim, conclui que o discurso da qualidade é apenas disfarce para fazer engolir os velhos métodos disciplinares e os velhos conteúdos, sob esta nova bandeira. Parece querer dizer que a Qualidade Total consiste em cumprir e respeitar a ordem dos empregadores. Será que todo contrato de trabalho, uma vez que é contrato, é de fato um consentimento à uma escravidão disfarçada?

Embora FRIGOTTO reconheça que as críticas de esquerda sofram de "**uma espécie de infantilismo teórico-político**"⁸², afirma que a polivalência, a policognição, multihabilitação, formação abstrata, "tão caros aos **homens de negócio**" são os mesmos desejados por MARX, ENGELS e GRAMSCI, mas "demarcam uma perspectiva ético-política de formação humana numa direção que lhes é antagônica aos interesses das classes trabalhadoras"⁸³. Por conseguinte, essa **revolução científica** e o surgimento da **sociedade do conhecimento** não suprimem as classes, mas quanto mais parecem desaparecer, tanto mais são requeridas como atores de regulação pública". (idem, ibidem).

⁸⁰ ENGUITA in SILVA, Tomás Tadeu op. cit. p. 109

⁸¹ ENGUITA, op. cit., p. 110

⁸² FRIGOTTO, op. cit., p. 66

⁸³ idem, p. 67

Em outros termos, toma qualidade apenas no conceito de excelente, de excepcional, de excessão à regra. Contudo, algo é de qualidade na medida em que cumpre as especificações a que a determina. Isto significa que a qualidade vai impor pela janela o que expulsa pela porta, pois não há qualidade ou excelência na igualdade: se todos são iguais, não haverá excelentes ou distintos. Logo, a qualidade exige essencialmente uma sociedade de exclusão de uma classe por outra, e uma escola dual: a escola dos melhores (poucos, a minoria) e a escola dos menos bons ou dos inferiores. Em suma, **FRIGOTTO confunde igualdade com identidade**. A igualdade não supõe identidade; e uma sociedade de idênticos é simplesmente impossível de ser pensada. Por outro lado a **qualidade** e a **igualdade** sociais não significam a supressão das diferenças.

É este o erro de uma vista caolha ou estrábica que pleiteia que as conquistas conseguidas somente a duras penas, como no caso dos ganhos e ascensões dos homens que trabalham mais, sejam distribuídas entre os que nada fizeram para isso. O medo da avaliação da qualidade surge do fato que esta aferição que exige critérios objetivos, mostrará que alguns trabalham mais, produzem mais (artigos, publicações, pesquisas, cursos) que outros. Por que deveria haver a mesma retribuição para produções diferentes? Basta citar três fatos significativos:

- a) quando **Portella** “estava” ministro, a Andes, dominada pela esquerda, conseguiu suprimir na reestruturação da carreira docente todos os incentivos relativos aos títulos dos docentes: especialização, mestre, doutor, sob pretexto de que o que valia era o tempo de trabalho. Assim quem tinha 9 anos de casa era levado à função de Adjunto. Anos depois é que se corrigiu, em parte, a distorção, voltando os incentivos aos títulos;

- b) suprimiu-se o incentivo de 30% válido por 5 anos, a quem tivesse feito a publicação de um artigo apenas. A razão era que as revistas e os conselhos editoriais funcionavam no sistema de compadrio. O motivo real é que muitos se aposentam sem nunca escrever um artigo sequer, como o mostrou a publicação da lista dos improdutivos da USP: imagine-se se publicasse a lista dos improdutivos de outras universidades federais;
- c) enfim, numa decisão lógica o MEC facultou às Universidades a dotação do GRIPE que é Gratificação de Incentivo para o Ensino para os docentes que lecionassem mais do que 16 horas/semanais. Poucas Universidades adotaram, optando pelo reconhecimento do trabalho extra (o incentivo é de 20%). As que recusaram invocaram como razão: era um arranhão à democracia, uma fuga de isonomia e, assim se favorecia a **picaretagem** da docência (pois os docentes auleiros lecionariam pessimamente).

Com isso fica bem claro porque se tem tanto medo do discurso da **Qualidade Total** na Educação.

Eis também que invocam o testemunho de GALBRAITH

“(...) as pessoas e as comunidades favorecidas por sua posição econômica, social e política, atribuem virtudes sociais e permanência política àquilo de que desfrutam. Esta atribuição se reivindica inclusive ante a inquestionável evidência em sentido contrário. As crenças dos privilegiados se põem a serviço da causa da satisfação contínua e se acomodam de modo similar às idéias econômicas e políticas do momento. Existe um ávido mercado político para o que compraz e tranqüiliza. Os que podem abastecer este mercado e receber a recompensa correspondente em dinheiro e aplausos estão facilmente disponíveis”⁸⁴.

Isto é, a cultura da satisfação esconde como direito o que seria privilégio ou fruto do roubo ou da rapinagem ou da corrupção. Sem dúvida há casos de corrupção, os privilégios

⁸⁴ GALBRAITH, J.K. *La cultura de la satisfacción*. Buenos Aires: Emece, p. 13-14.

ganhos por expedientes excusos, confundindo lobos e cordeiros. Que há riquezas conquistadas pelo trabalho e pelo suor é um fato inequívoco, e talvez o mais contundente.

Diz Pablo GENTILI⁸⁵ em **O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional**, "no campo educativo o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democrático ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias" (op. cit. p. 115).

Afirma, em seguida, que o discurso da qualidade é um modo de fugir à democracia, confundindo esta com aquela. Portanto, tratava-se de democratizar com qualidade, excluindo os que não a possuíam. Foi um recurso para auto-justificar a manutenção do poder. Portanto, acusam os que buscam a qualidade de serem apenas lacaios da burguesia que apenas visa o bem e a melhoria das elites. É uma posição radical e pré-concebida.

A qualidade, é confundida com eficiência e produtividade. Assim, com essas análises, volta-se Gentili à tão propalada dualização da educação porque por ele se subordina ao mercado de trabalho, aspiração do projeto conservador e cita ainda ENGUITA:

"A insistência na "excelência" e na "qualidade" simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. A idéia de "excelência" trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios.

A idéia da busca da excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual. Para a maioria, para os que ocuparão os postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para a minoria, para os que se sobressaem - este é o significado do verbo *to excel* em inglês - para os que tomarão as decisões pelos demais, deve haver uma educação também "excelente". Teoricamente há primeiro que encontrá-los, mas, em realidade, se encontram sozinhos, pois já denominaram-se a si mesmos ou seus pais já o fizeram por eles"⁸⁶.

⁸⁵ GENTILI, Pablo. Em **O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional** (em Neoliberalismo p.111-177)

⁸⁶ FERNANDEZ-ENGUITA, M. **Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno de la reforma de la educación.** Madrid: Visor, 1990, p. 109.

Nunca se terá uma sociedade em que todos sejam iguais, em que não existam os melhores. É o que foi visto quando se tratou do princípio de equidade (Rawls). Aliás esse é um tema tratado por Laurent SCHWARZ, na sua pequena obra “Para salvar a Universidade”. Frisa, esse Autor, o fato de que os bons alunos, os melhores, em geral, além de não serem premiados como deveriam, são objeto de piada, de apelidos menos elogiosos”.

A igualdade não se consegue por decreto, como se observou na apresentação do princípio de equidade, antes examinado. O que pode acontecer é que se tenha como excelente aquilo que está de acordo com o grupo dominante, de qualquer cor ideológica que seja. Se não, atente-se para o que foi dito num folheto:

“Se você é um cidadão, trabalhador, e tem
uma ideologia
e acredita nela
conte outra vez outro ponto.”

Mas, o que não se diz no folheto é que a ideologia na qual se tem de acreditar é aquela de quem lhe dirige a palavra (o que é subentendido).

Assim, a igualdade exigida é a igualdade em que não se eliminam os diferentes; pois, essa igualdade que elimina os diferentes é a trama da identidade, na qual todos devem ter a mesma ideologia e acreditar nela.

Portanto, ao pregar a excelência não se supõe que todos serão excelentes no mesmo aspecto. Mas, a excelência é um ideal que é proposto a todos. Quando se quer um ensino de qualidade, apesar das observações acima, não se supõe um sistema dual: (dos melhores e dos piores) como ideal, mas um fato: há Ensino de Qualidade e há ensino medíocre. Basta examinar os resultados dos vestibulares, por exemplo.

A idéia de excelência não parte de que a sociedade é dual, mas de que nem todos possuem os mesmos dotes e que a excelência é um conceito relativo. Há excelência num

campo que não é excelência num outro campo. Há também que se considerar os limites do biológico, do hereditário e o que pode o meio, conforme o afirmam as hipóteses dos sociobiólogos como WILSON⁸⁷, WALLACE⁸⁸ e os trabalhos do especialista em Pedagogia Cibernética, HELMAR FRANK.

Portanto, é pura utopia o alcance de uma igualdade pura e simples o que exigiria uma identidade entre todos os estudantes. Há que se respeitar as diferenças, sem hierarquizá-las, sem fazer uma escala de excelência.

A democracia não está em tornar todos iguais ou idênticos, mas em oferecer a todos a oportunidade para usarem sua liberdade para as decisões. Nem todos assumem os riscos. É um fato que todos os homens não possuem os mesmos dotes. O que se deve fazer é lutar para que se implante a **justiça** e esta consiste em premiar a cada um conforme seus méritos. Se a sociedade não é justa, lutemos pela justiça, mas não se igualem o esforço, a persistência, a perseverança e constância, à pusilanimidade, à leviandade, ao desânimo e à inconstância. Não se farão iguais por um decreto, nem por uma eleição.

Finalmente, conclui GENTILI⁸⁹ com a seguinte proposta:

“Formulemos, então, três conclusões básicas, a partir das quais é possível avançar em nossa luta contra esta nova retórica:

Primeira: ‘qualidade para poucos não é *qualidade*, é privilégio’.

Segunda: ‘a *qualidade*, reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva’.

Terceira: ‘em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção’.”

⁸⁷ WILSON *Da Natureza humana*, S.P.T.A. Queiroz, 1978

⁸⁸ WALLACE, Edgard *Socio-biologia: o fator genético...*

⁸⁹ GENTILI, *op. cit.*, p. 176.

A primeira conclusão é aceitável se forem levadas as considerações acima feitas a respeito da excelência.

A segunda mostra claramente o medo da **avaliação**. Ora, quem não deve, não teme. Não deve haver, sem dúvida, distribuição seletiva, mas o ensino vai mal porque não há negociação, não há *accountability*.

Finalmente, quando se fala em excelência e qualidade, sempre se fala para todos. Se acontece que um Ensino Superior é melhor do que outro, não é o discurso contra as diferenças que eliminará as desigualdades e transformará o menos bom em melhor mas é o trabalho e o esforço para a excelência. Para esse trabalho ser realizado é preciso que se estabeleçam critérios de Q.E.S.

Como o afirma acima MEIRIEU, a oposição à avaliação não é devido a motivos ideológicos e políticos, mas sobretudo parece que o motivo principal está oculto. É hora de desvelar a face oculta dos que denunciam a face oculta da escola. Na realidade é o medo e o comodismo, que podem ser abalados por uma avaliação baseada em critérios sólidos, adequados e pertinentes.

2.5.2 RESPOSTA ÀS OBJEÇÕES À POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO DA QES.

2.5.2.1 Modelo importado

Há também que se considerar outras objeções contra a possibilidade de avaliar a Qualidade do Ensino Superior.

1) Uma das objeções a considerar é o aspecto ideológico subjacente à importação do modelo de Avaliação da Qualidade Total de Ensino. Segundo essa dimensão, aventa-se o fato

de ser uma idéia importada, de cunho capitalista. Trata-se de uma manifesta dominação do elitismo cultural e econômico e do autoritarismo derivados do colonialismo.

O que produz efeitos no mundo capitalista, mormente nipônico, americano e europeu, não possui garantias de que produzirá efeitos adequados nos países do 3º mundo ou em desenvolvimento. Esses países devem procurar saídas próprias, condizentes com seus recursos econômicos e humanos.

2) Dessa forma, adotando o modelo de Avaliação da Qualidade Total está se instaurando mais um mecanismo, agora nas Instituições Superiores de Ensino, para que aprimorem seu métodos autoritários e burocráticos que infestam as Instituições de Ensino Superior.

3) Finalmente, há uma terceira objeção pela qual se observa que a questão da Qualidade de Ensino não é coisa nova. Sempre os docentes e as Instituições lutaram pela melhor qualidade de seus serviços, pelo ensino competente e de qualidade. Não é, portanto, por meio de um novo discurso que se imporão novos rumos às Universidades e ao trabalho dos docentes. Em síntese, insistem que a avaliação da Qualidade Total do Ensino nada mais é que a elaboração de um novo discurso, que nada mudará além do que já se está realizando.

Dessa forma, consideramos apenas três posturas que se opõem à necessidade de avaliar a Qualidade no Ensino Superior que invocam os três argumentos:

- 1) a complexibilidade acadêmica;
- 2) autoritarismo, elitismo e colonialismo subjacentes à Gestão da Qualidade Total;
- 3) e, enfim, o fato de ser o tema da Qualidade Total do Ensino apenas um discurso, sem efeitos práticos.

É preciso que se considere o sistema de Ensino Superior de um modo cibernético. Esse modelo implica na determinação de objetivos, seleção de conteúdos e de métodos e

procedimentos que serão continuamente avaliados em cada fase de elaboração e execução pelo procedimento, já clássico, do P(*plan*) D(*do*) C(*check*) A(*act*) em que as intervenções(A) são feitas ao longo do processo, para que os desvios sejam corrigidos a cada passo⁹⁰.

O princípio da cibernética é **holístico**, o órgão acadêmico sob este princípio funciona organicamente como um todo, sem que haja necessidade de um controle externo, pois é cibernético o sistema que se autorregula constantemente. A auto-regulação se faz pelo sistema de lideranças.

Mas isto exige, antes de mais nada, que se analisem todas as fases do processo, pois “para comandar a natureza é preciso obedecer-lhe as leis” (BACON⁹¹, *Novum Organon*). Além do mais a auto-regulação, o auto-controle não implicam que se pulverize o poder e a teleonomia do sistema. A pulverização seria a extinção por dissolução e atomização, apontada por BAUDRILLARD⁹² em outros contextos (**Transparência do mal**).

A Avaliação da Qualidade Total do Ensino, enfim, é possível na medida em que se siga o **bom senso** que é o fator de equilíbrio. Esse é o meio termo, o que quer dizer, nada de excesso e de falta (o que é diferente do oportunismo de oposições): estar em cima do muro.

A complexidade, enfim, não é negação de Qualidade, mas até exigência e condição de acordo com os objetivos. Fala-se de **complexidade** e não de complicação. Complexo é um macro-sistema que coordena micro-sistemas estruturados lógica e organicamente.

⁹⁰ FALCONI. Qualidade Total e ensino.

⁹¹ BACON, Francis. *Novum Organon* in Os Pensadores, v. XIII. São Paulo: Victor Civitá, 1968.

⁹² BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal*. Campina, S.P., Papirus, 1990.

2.5.2.2 Anticolonialismo, antielitismo, antiautoritarismo

Não seria necessário considerar as objeção do anticolonialismo por serem irrelevantes e falaciosas: a importação não significa, necessariamente, imposição de modelos culturais. Os problemas que o terceiro mundo enfrenta são gigantescos. O que exige o emprego dos melhores meios para a solução dos problemas.

Sem dúvida, devem ser rejeitados tanto o capitalismo importado, como o socialismo imposto. Há que se enfatizar a necessidade da transferibilidade de tecnologias e de *know-how*, que no caso envolvem uma nova mentalidade e não a compra de recursos sucateados de outros países. A característica essencial da Qualidade Total é, pois, a adaptabilidade dos métodos e técnicas e sua adequação ao meio real, e não ao sonho fantasista de uma qualidade suposta e irrealizável.

A filosofia básica da avaliação da Qualidade Total é que a organização aprenda a cada instante e é baseada na **colaboração** e não na **competição**, e é isto que orienta a **avaliação**. O fundamento da Qualidade Total é antes de tudo o elemento humano, a produção de inter-relação para a Promoção da Qualidade de Vida.

Em seguida, sugere-se, como foi possível notar, que a qualidade leva em si o vício do elitismo, porque a qualidade só tal seria quando fosse para poucos. Há nessa objeção a suposição de que igualdade suprimiria a qualidade. Igualdade para alguns apenas é o que se denomina de privilégio. A avaliação da qualidade não pretende, estabelecer medidas ou escalas de elitismo. Não há qualidade nem igualdade que se estabeleça por decreto, como pretendem certos ideólogos. No tratado de Linda ALLAL⁹³, Jacques HARIMAIN e Philippe

⁹³ ALLAL, Linda e outros. *Avaliação Escolar*. Lisboa: 1988.

PERRENOUD insiste-se que respeitar as diferenças não é guindá-las às desigualdades hierárquicas.

Finalmente, a avaliação da Qualidade do Ensino Superior, seria um meio de introduzir o autoritarismo na academia. Se tal acontecesse não seria fruto da avaliação mas de imposições ideológicas a partir da afirmação do poder. Não se confundam os bons e maus usos que não são conceituais, mas que provém da prática.

2.5.2.3 Retórica, Resistência e Possibilidade

Sem dúvida alguma, não são os discursos que produzirão a Qualidade Total do Ensino. É preciso que haja uma disposição para agir e que se esteja atento ao “efeito do novo”. Uma inovação dura, no máximo, três semestres se não houver um real aprendizado. (Lei de Hawthorne).

Para isso, a avaliação da Qualidade Total não deve ser imposta com um discurso prescritivo e impositivo, mas deve procurar uma comunicação que atinja o ponto de vista do outro. Trata-se pois de criar, antes de tudo, uma *disclosure situation* em que o outro, além de entrar em sintonia, dê seu acordo e se disponha a participar das soluções.

2.5.3 A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E REABILITAÇÃO DAS IES

Assim se no mundo inteiro se perdeu a confiança nos Institutos de Ensino Superior é porque não se fazem avaliações adequadas. Tão pouco são feitas de modo pertinente porque não se tem em vista o que seja a Qualidade do Ensino para os dias de hoje, nem as exigências da avaliação que impõe a busca de critérios adequados, o que se pretende mostrar nas páginas

que seguem. A perda da confiança da sociedade se deve, sem dúvida alguma, à falta de controle da Qualidade dos Serviços que as Universidades prestam aos seus "clientes".

É preciso fazer uma relação ENTRADA e SAÍDA para aquilatar ou avaliar os resultados. Não basta que uma Universidade avalie a outra, na *peer review* (avaliação por pares), nem que os docentes se auto-avaliem, nem que eles sejam avaliados pelos alunos. Faz-se mister uma avaliação da Qualidade Total. Nem sempre o que a Universidade oferece interessa à comunidade, ao governo, à sociedade, aos pais. Os objetivos, os conteúdos, os métodos precisam ser revistos e postos ao exame de todos.

Pedro DEMO⁹⁴ afirma que a sociedade não acredita na Universidade pois, não sabe o que se faz nela; muito menos a aceitariam se soubessem o que se faz lá... É uma denúncia que indica a necessidade da avaliação da Qualidade Total do Ensino.

Enfim, a avaliação da Qualidade Total na Universidade visará a melhoria da sociedade ou mesmo a sua transformação no que for necessário. Qualidade Total é abertura e inserção, que agigantará e promoverá seus valores e benefícios por irradiação pois, já diziam os antigos: *Bonum sui diffusivum*⁹⁵ (o bem se expande e se irradia).

⁹⁴ DEMO, Pedro. *A pesquisa como princípio educativo*. São Paulo: Atlas, 1992.

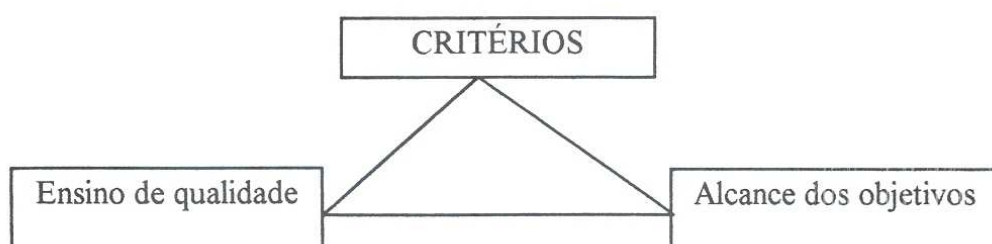
⁹⁵ Adágio escolástico que vem da Filosofia de Plotino e de Platão.

III - OS CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DA QES

Conceituou-se brevemente a avaliação, identificou-se suas principais dimensões: diagnóstico, julgamento e passos envolvidos. Entre esses passos, apontou-se a definição dos critérios para medir os resultados. O estabelecimento dos critérios procedeu da determinação e da definição dos objetivos.

Ao se falar de critério tem-se em vista algo a partir do qual se fixam normas. Critério é, de modo grosseiro, um padrão de referência para o julgamento. É aquilo que serve de norma para julgamento ou apreciação. Visto de outra forma, critério é a referência ou princípio que determina os limites para a aferição dos resultados ou para o estabelecimento e definição dos objetivos, para seleção dos conteúdos, critérios para a escolha dos métodos, técnicas e recursos, e critérios para a aferição dos resultados.

Portanto, critério é aquilo ao que se referem as escalas e as medidas para a avaliação. É o ponto de referência para justificar o valor da Qualidade do Ensino. De acordo com o esquema:



Como se trata dos critérios de qualidade, o critério é o que se denomina de excelência. Excelência vem de exceler que significa separar-se dos outros colocando-se no extremo positivo, (no caso, do bom, do pleno, do perfeito), que indica o mais alto grau de alcance de uma determinação, de uma dimensão, de uma característica. Excelente não é o bom, porém o mais alto grau de bom.

Portanto, se o critério de qualidade é a excelência, implica o mais alto grau de qualidade. E isto remete à conceituação da qualidade. O critério é a qualidade por isso começamos nossa dissertação pelo seu estudo. A qualidade é o perfeito e total alcance dos objetivos propostos, com a maior satisfação dos envolvidos na atividade de ensino. O ensino de excelência se define pela aprendizagem, pois não pode haver ensino de qualidade sem que seja definido pela sua complementação: a aprendizagem. Não pode haver ensino isolado, isto é, não existem professores que ensinem bem sem que os alunos aprendam. Não se pode conceber que o professor seja bom e que os alunos não aprendam porque não prestam atenção, porque não estudam, porque não possuam Q.I., porque são carentes e se baseiam em desculpas que escondem a má Qualidade do Ensino.

Há dois modos de encarar a QES.:

- 1º) Verificar se os alunos de fato aprenderam adequadamente o que lhes foi ensinado;
- 2º) Verificar se o que foi ensinado-aprendido corresponde aos objetivos da Faculdade e dos que a frequentam;
- 3º) Verificar se os objetivos correspondem às necessidades ...

A primeira tarefa não oferece dificuldades: basta uma prova realizada de acordo com técnica. Mas a segunda dimensão é mais sutil e até exige uma negociação. Já PIAGET afirma: "As avaliações medem o que os alunos aprenderam em sala de aula; mas não se avalia se o ensino corresponde às suas necessidades"⁹⁶.

Para que se dê a avaliação nesse nível, é preciso que se considerem os objetivos das IES. Ralph TYLER⁹⁷ estabelecia que os objetivos devem corresponder às necessidades dos estudantes, às exigências da civilização e às recomendações dos especialistas, passando em seguida pelo crivo da Psicologia e da Filosofia. Para o autor dos Princípios básicos do

⁹⁶ PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Forense, 1947.

⁹⁷ TYLER, Ralph. **Princípios Básicos do Currículo**. Porto Alegre: Sulina, 1972.

currículo, os critérios são esses princípios citados. No entanto, ver-se-ão aqueles propostos por Lee HARVEY⁹⁸. O objeto dessa dissertação não é elaborar os objetivos, mas definir a partir de quais referências eles são formulados. No caso de TYLER seriam as exigências e requisitos da sociedade e a satisfação das necessidades dos alunos apoiados nas recomendações dos especialistas. Aliás a referida obra estabelece uma metodologia para chegar à formulação dos objetivos apoiados nos critérios estabelecidos.

Quando HEATH propõe a educação liberal cita os critérios: "representar a experiência simbolicamente", "fornecer o '*insight autonomo*', propiciar que a pessoa seja 'alocêntrica', 'tenha um conjunto de convicções firmes', que 'desenvolva sua independência e autonomia', 'com liberdade interna', 'que tenha controle sobre seu destino'⁹⁹.

Para definir os critérios da Qualidade de Ensino Superior referir-se-á especialmente ao trabalho de Lee HARVEY¹⁰⁰, que constitui a base para esse capítulo.

3.1 OS CRITÉRIOS DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DAS PESQUISAS

Lee HARVEY, Alison BURROWS e Diana GREEN estabeleceram os critérios obtendo-os através de questionários e entrevistas cujos roteiros foram elaborados a partir da literatura específica. Assim dividiram os critérios em dois grupos: critérios de acordo com a visão dos empregadores, isto é, daqueles que vão empregar os formados nas IES e critérios segundo a administração e estudantes das IES. Foi uma pesquisa que envolveu o envio de mais de 15.000 questionários.

⁹⁸ HARVEY, Lee e outros. op. cit.

⁹⁹ HEATH, D.H. **Growing Up in College: Liberal Education and Maturity**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968, p. 274-278.

¹⁰⁰ LEE HARVEY e outros. **Criteria of Quality**. Birmingham: Perry Barr, 1992: (publicação com apoio da Esso)

Em geral, a Qualidade do Ensino Superior, como para qualquer outro serviço é visto como a satisfação daqueles para os quais os serviços são oferecidos. No caso, a satisfação dos que freqüentam a Universidade. Logo, para isso é necessário defini-los a partir das aspirações dos estudantes. Contudo, por outro lado, os formandos se preparam para uma profissão na sociedade. Aliás, os inscritos nas Universidades aspiram pela própria lógica, ser formado para exercer uma profissão. Não pode mais ficar a cargo dos professores e dos administradores a definição dos requisitos exigidos para exercê-la. É preciso, pois, que se ouçam os empregadores, aqueles que comandam as empresas que oferecerão os lugares para os diplomados. Onde, a necessidade óbvia de interação Universidade-Empresa.

Esse elo não é sempre estabelecido, pois em geral as Universidades estão de costas para a realidade, determinando, a partir do seu próprio ponto de vista, os objetivos da formação e do ensino que oferecem aos estudantes, o que prova a necessidade de se ouvirem os empregadores. Esse ponto de vista, não é necessariamente o acadêmico, pois o lugar de onde os empregadores olham é bem diferente daquele da própria instituição. Assim os critérios de qualidade exigidos foram divididos em dois grupos: em relação à qualidade do graduado e em relação à qualidade da instituição.

3.1.1 QUALIDADE DO GRADUADO

Os acadêmicos prestam muita importância aos conhecimentos que são ensinados nas diferentes disciplinas. Há a preocupação com o estudo e com os exames: sua vida consiste em vencer justamente os programas ensinados. De seu lado, os professores procuram, além de ser assíduos, pôr os estudantes a par dos conhecimentos mais atualizados em suas disciplinas. A

preocupação máxima diz respeito ao estabelecimento das ementas e a execução dos programas.

Poucos professores se perguntam quais são realmente os conteúdos programáticos que os futuros graduados usarão ou aplicarão em sua vida. Há, também, o caso de docentes que nunca freqüentaram uma empresa e, conseqüentemente, o ensino que oferecem insiste em aspectos totalmente inúteis ou desatualizados. Poderá até haver sofisticação de conhecimentos, mas não aplicáveis.

Por outro lado, e isso é muito freqüente nos dias atuais, o que o aluno aprende em aula torna-se defasado ao final do curso. Poucos se preocupam com as energias desprendidas em vão para a formação de uma cultura inculta ou de um academicismo "estratosférico".

Os empregadores ajudam a Universidade a pôr os pés no chão. Não se refere aqui apenas aos empresários da produção e de cunho especificamente econômico, mas, por exemplo, a empregadores de docentes como os estados e municípios e proprietários de escolas privadas. Nem sempre o que o futuro professor aprende no curso pode empregá-lo nas escolas onde irá lecionar. No caso brasileiro, há vários aspectos a considerar.

Em primeiro lugar, as Universidades públicas são gratuitas e baseadas nesse fato, em geral não ouvem os empregadores. Determinam os currículos e os programas atendendo apenas às normas legais. Não ouvem, de modo geral, as exigências da sociedade, com algumas exceções. Esta atitude é baseada no princípio de independência e autonomia.

Há críticas severas à "submissão às leis do mercado de trabalho" e, enquanto isso, se afastam da comunidade e se isolam.

Em segundo lugar, os empregadores brasileiros não possuem uma perspectiva econômica comandada pelo bem comum. São determinados pelo lucro e pela determinação de preços. Sua visão é muito estreita e selvagem. Basta ver a relação de preços tanto dos objetos

industrializados como dos serviços no Brasil com os mesmos preços cobrados nos países do primeiro mundo. E se se considerar a questão dos salários encontramos uma situação deplorável; a saber, a custos inferiores cobram-se preços exorbitantes.

Essa situação mostra que se empregadores e Universidades entrassem em diálogo muitas dessa situações seriam evitadas.

Para aquilatar a inutilidade despendida nos cursos universitários em procurar “obter boas notas” e em ser “excelente aluno”, considerem-se o resultado da pesquisa citada, que expõe as respostas de 140 empregadores.

3.2 PONTO DE VISTA DOS EMPREGADORES

Para esse segmento da sociedade a Qualidade do Ensino Superior deve satisfazer aqueles que freqüentam a Universidade. Alguns salientaram a pesquisa como um critério para a definição da qualidade. Se a qualidade deve ser definida de acordo com as exigências e expectativas dos estudantes universitários, dois problemas surgem: a) a qualidade é vista a curto-prazo em prejuízo do longo prazo; b) outros aspectos da Universidade como a pesquisa sofrerão, se a qualidade for balizada pela satisfação das necessidades primárias (emprego) dos estudantes.

A pesquisa, realizada na Inglaterra (Reino Unido), com as organizações empregadoras, deu como resultado o quadro a seguir:

QUALIDADE DO GRADUADO:**HABILIDADES E ATITUDES E CONHECIMENTO, qualidades dados por ordem**

ATRIBUTOS¹⁰¹	ESCORE	%
Efetividade na comunicação	93	81
Trabalho em equipe	91	75
Habilidade em resolver problemas	87	62
Capacidade analítica	85	59
Flexibilidade e adaptabilidade	84	58
Habilidades pessoais (confiança, condução, etc)	83	54
Habilidade para tomar decisões	80	46
Independência de juízo	79	42
Capacidades matemáticas	77	43
Argumentação lógica	75	36
Habilidades para investigação e pesquisa	71	29
Imaginação e criatividade	66	18
Uso de informações tecnológicas	65	19
Relacionar com contextos mais amplos	58	11
Conhecimentos de assunto especializado	56	8

Ao analisar o quadro, observa-se que as habilidades e o domínio de conhecimentos específicos são relegadas a uma importância menor, porque essas capacidades podem ser aprendidas na indústria ou na empresa. O que exigem são os conhecimentos básicos, fundamentais, sobre os quais poderão ser ensinados os conhecimentos especializados.

Maior importância é atribuída às habilidades e atitudes que favoreçam o trabalho em equipe que exige um real poder de comunicação. Deve vir acompanhado da capacidade de "transferência". Dessa forma, os empresários e administradores dão mais relevo as habilidades organizacionais (isto é, que favoreçam o andamento/ funcionamento das organizações) do que às denominadas altas habilidades acadêmicas. Esse risco de não atender aos empregadores pode vir de docentes que não trabalham ou nunca trabalharam em organizações e empresas. No Brasil esse é o caso de grande número de cursos das universidades federais e estaduais (públicas).

¹⁰¹ Idem, ibidem

É mister que se faça uma análise mais detalhada dessas respostas que serão divididas em sociabilidade, habilidades intelectuais, habilidades de domínio pessoal e habilidades operacionais.

3.2.1 SOCIABILIDADE

De há muito o existencialismo, assim como outras correntes filosóficas, vêm insistindo sobre a natureza social do homem. MITMENSCHLICHKEIT, ser-com-o-outro-homem, ser-com-o-semelhante é uma dimensão humana cada vez menos questionável.

Do mesmo modo, MOUNIER¹⁰² dirá que se o tu não precede o eu, pelo menos acompanha o nós. Há pois uma definição que se faz do homem pelo seu semelhante. E a luta pela vida na atualidade só é possível ao eu levá-la diante na medida em que está em comunhão com o outro.

As atitudes solipsistas e individualistas não são sustentáveis, não apenas em Antropologia Filosófica, mas no próprio campo da existência concreta, da existência cotidiana. Quando se lançou o movimento pela Qualidade Total, o adjetivo total refere-se precisamente a esse aspecto da sociabilidade. Não se concebe mais uma empresa onde haja competição interna. Esta é trocada pela colaboração¹⁰³. Portanto, todos os membros de uma sociedade, de uma instituição, de uma empresa precisam ser unidos: não há competição, não pode haver desejo de suplantar o outro, senão a divisão se instala e a empresa não subsistirá.

¹⁰² MOUNIER, Edmond. **O personalismo**. Barcelona: Edicines 62, 1974

¹⁰³ NILSSEN, Karl-Axel. **Evaluation for Quality**. Pedagogisk Utveckling sarbete vid Lund Universitet NR 92: 185. Lund, Sweden: -Lund University, 1992. e

NADEAU, Gilles. **The uses of quality an excellence indicators** in Portsecondary Education, CSSHE Professional Files - 10. Fall 1992.

O velho lema “a união faz a força” vale hoje mais do que nunca. O que duas ou mais pessoas não conseguem realizar em separado, elas o executam se atuarem juntas, uma-com-a-outra.

Mas a sociabilidade exigida pela efetividade na comunicação e trabalho em equipe, mostra que os empresários estão cientes de que não é fruto da simples maturação. De acordo com a Psicologia sabe-se que o homem é naturalmente egocêntrico, apesar de depender do outro, apesar de ser um *zoon politikón*. O egocentrismo é a característica pela qual a criança atribui tudo a si, característica pela qual se considera o centro do universo. É preciso um trabalho de educação para que o homem se torne mais apto a trabalhar em equipe e que realize uma comunicação efetiva.

A vida acadêmica, em que os exames e as provas possuem um grande destaque, contribui para esse fechamento individualista sobre si. É, a sociabilidade pois o critério mais “votado” pelos empresários como exigência da Qualidade do Ensino Superior, embora isso não seja fruto da instituição, mas da educação, ou de exercício ou do treinamento. Isto vai exigir práticas didáticas mais socializadas, mais democráticas, como o insiste Lauro de Oliveira LIMA¹⁰⁴ ao pleitear os trabalhos de grupo ou em equipe.

É preciso observar o destaque da porcentagem que é de 81% e 75% em relação aos outros itens que vão de 62% a 8%.

3.2.2 HABILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Denominam-se pessoais porque são habilidades que definem e que estruturam a personalidade de cada pessoa. Por personalidade entende-se o núcleo de identidade e de

¹⁰⁴ LIMA, Lauro de Oliveira. **Treinamento em dinâmica de grupo-no lar, na empresa, na escola**. Petrópolis: Vozes, 1969.

irredutibilidade de cada eu. Identidade pela qual mostra sua idiossincrasia, seu modo próprio de ser, intransferível para outro, e pelo qual é reconhecido como ele próprio e não outro. Irredutibilidade indica sua configuração única e específica, sem a qual não poderia ser o que é.

Destacam-se como esse tipo de habilidades:

<u>Flexibilidade e adaptabilidade</u> -	58%
<u>Habilidades pessoais (confiança, condução)</u> -	54%
<u>Habilidade para tomar decisões</u> -	46%
<u>Independência de juízo</u> -	42%

A flexibilidade e a adaptabilidade poderiam ser incluídas no item sociabilidade, pois é no trabalho em equipe e na comunicação que essas são exigidas. Contudo, os empresários distinguem muito bem a flexibilidade ou adaptabilidade do simples conformismo, pois exigem a auto-confiança, a tomada de decisão e a independência de juízo que marcam a personalidade e a identidade da pessoa. Falam eles em habilidade para tomar decisões o que indica, mais uma vez, a conotação da sociabilidade requerida do formado.

Como se pode observar, são essas qualidades que não se conseguem por estudo, mas por meio de convivência e do trabalho em equipe, o que é bem diferente do que se consegue no sistema de aulas magistrais e tradicionais em grandes auditórios. É necessário que o Ensino Superior seja realizado em equipe, para que se exerça a solidariedade.

São habilidades que são destacadas por MASLOW¹⁰⁵, psicólogo muito citado por aqueles que se preocupam com a Gestão de Qualidade Total. A independência de juízo é prova de uma pessoa livre e autônoma que atingiu o máximo grau de identidade pessoal, segundo KOHLBERG¹⁰⁶. Tomar recuo diante das situações, ser capaz de uma decisão autônoma é

¹⁰⁵ MASLOW, Psychology of Being.

¹⁰⁶ KOHLBERG Citado por Habermas, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

prova de uma personalidade formada e sólida, pois que toda decisão é solitária: o homem “condenado à liberdade” que realiza o seu projeto, na perspectiva de SARTRE¹⁰⁷.

Para as decisões autônomas e criativas não há roteiro para a escolha. Precisamente “educar é formar pessoas que tenham a resposta correta para situações novas ou desconhecidas”. Essas características do formado servirão de base e de suporte para as habilidades operacionais e intelectuais.

3.2.3 HABILIDADES OPERACIONAIS

São características que possibilitam a execução de planos e de ações. Operar é trazer da potência (o que ainda não é, mas pode ser) para o ato (o que é, o que está realizado). São qualidades para a efetivação dos projetos e dos planos. Sua importância para os empresários é média; varia de 62% a 36%. Deve-se ao fato de que essas habilidades são suscetíveis de serem adquiridas com mais facilidade pelo treinamento. São elas:

<u>Habilidades em resolver problemas</u> -	62%
<u>Capacidade analítica</u> -	59%
<u>Imaginação e criatividade</u> -	18%
<u>Relacionar com contextos mais amplos</u> -	11%

À primeira vista, parece que a capacidade analítica, a imaginação e criatividade se opõem. Não se opõem, mas se completam. A imaginação precisa de uma base para atuar: são os elementos que a análise traz. A imaginação e criatividade não se constroem do nada, mas produzem o novo por meio de descoberta de novas virtualidades que se encontram no homem.

¹⁰⁷ SARTRE, J.P. O existencialismo é um humanismo in Os Pensadores. São Paulo: Victor Civitá; 1968.

Essas habilidades lembram várias passagens das *REGULAE AD DIRECTIONEM INGENII* de René DESCARTES¹⁰⁸, de modo especial as regras VIII, IX, X e XI em que aquele autor trata da perspicácia e da sagacidade, de que se falará brevemente a seguir, por ser de grande atualidade.

Para Descartes a perspicácia e a sagacidade são qualidades que se seguem à intuição e a dedução. Esta é a capacidade de argumentação lógica, e aquela é a faculdade de ver clara e distintamente os problemas e sua solução, ver sem precisar de raciocínio. Como o diz POPPER¹⁰⁹ a intuição é fruto da familiaridade com o trato das questões.

A perspicácia é a faculdade do espírito que possui a intuição distinta de cada coisa.

“Na verdade, o modo segundo o qual é preciso usar a intuição nos é conhecido por uma comparação com a vista. Porque aquele que quer olhar de um só relance de olhos muitos objetos ao mesmo tempo, não vê nenhum deles de modo distinto; e do mesmo modo, aquele que tem o hábito de se aplicar por um único ato de pensamento em muitas coisas ao mesmo tempo, tem o espírito confuso...”

É preciso pois habituar-se a abraçar pelo pensamento tão poucas coisas ao mesmo tempo e tão simples, que não se acredita saber aquilo de que não se tenha uma intuição tão distinta do que aquilo que se conhece do modo mais distinto entre tudo.” (Regra IX)¹¹⁰

Acrescenta, a seguir, que certas pessoas nascem mais aptas do que as outras, mas pode-se adquirir essa qualidade pela exercício, tornando-se cada vez mais capaz.

Então, a perspicácia é essa faculdade pelo qual as pessoas percebem com clareza e com rapidez o nó da questão, o cerne do problema. É a imaginação criativa que deve ser exercitada. Não basta um ensino apenas, dir-se-ia, algorítmico; feito de regras ou de receitas. A perspicácia, embora possa ser uma qualidade de nascença, pode ser desenvolvida, como o afirma Popper. É fruto da familiaridade, isto é, do hábito de lidar com as questões. Não se

¹⁰⁸ DESCARTES, René: *Règles pour la direction de l'esprit* in: *Oeuvres Complètes*, Paris: Gallimard, 1953.

¹⁰⁹ POPPER, K.R. *Epistemologia sem sujeito conhecedor* in: *O Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte - São Paulo: Itatiaia EDUCP, 1985.

¹¹⁰ DESCARTES, op. cit.

pode ensinar ninguém a ser criativo, mas pode-se desenvolver certas faculdades pelos exercícios.

A sagacidade é habilidade de deduzir as coisas umas das outras.

“Para que o espírito adquira sagacidade, é preciso exercitá-lo a pesquisar aquilo que já foi encontrado por outros, e a percorrer com método todas as profissões dos homens, mesmo as menos importantes, mas sobretudo aquelas que explicam a ordem ou a supõem” (Regra X)¹¹¹.

Isto quer dizer que cada um deve percorrer por si, e não apenas repetir a ordem dos outros. É o que se denomina de internalização em primeira pessoa. “É preciso que eu saiba por mim”, e não que “eu repita o que foi dito”. Lembre-se que, para Descartes, a dedução é uma sequência de intuições. É preciso, para ele, que o homem tenha consciência das deduções que realiza.

“É preciso, pois, exercitar-se antes de tudo nas coisas mais fáceis, mas fazê-lo com método, a fim de se acostumar a chegar sempre por caminhos fáceis e conhecidos, e como que por um jogo, até a verdade íntima das coisas: porque, deste modo, sentiremos logo, e em menos tempo que se poderia esperar, que nós também, com igual facilidade, podemos deduzir de princípios evidentes várias proposições, que parecem muito difíceis e complicadas. (Regra X).

Sem dúvida, poder-se-á objetar que Descartes trata do método filosófico ou da pesquisa. Mas o que a Gestão da Qualidade Total exige dos membros ou colaboradores da empresa é a faculdade de poder solucionar os problemas. Para isso é preciso treiná-los na Universidade.

E as indicações das *Regulae ad directionem ingenii*, apesar de datadas, são de grande utilidade para os dias atuais.

¹¹¹ Idem, *ibidem*.

É evidente que tais qualidades, perspicácia e sagacidade, não são treinadas em aulas expositivas em que se falam para salas numerosas. Isto requer, como se vai assinalar, em vários lugares, uma inovação metodológica e até, porque não o dizer uma nova conceituação de Ensino Superior, para o qual de nada servirá (ou pouco servirá) a reputação da instituição.

3.2.4 HABILIDADES INTELECTUAIS

Contrariamente ao que se pensa no mundo acadêmico as habilidades intelectuais são as que menos mereceram destaque para os empresários. São elas:

<u>Capacidade matemática</u> -	43%
<u>Argumentação lógica</u> -	36%
<u>Habilidades para a investigação e pesquisa</u> -	29%
<u>Uso de informações tecnológicas</u> -	19%
<u>Conhecimentos de assuntos especializados</u> -	08%

Na Universidade, quando se fala dos objetivos de ensino insiste-se nos objetivos cognitivos, isto é, nas informações, em detrimento dos objetivos afetivos e práticos. Mesmo no caso dos objetivos cognitivos que se subdividem em: informações, metodologia e combinatória, insiste-se nas informações como se fossem essas o único objetivo cognitivo.

Por outro lado, a Universidade é quase sempre identificada com o ramo do saber e sua função de ensino é assimilada à “transmissão” de conhecimentos ou à oportunização para que os estudantes se apropriem do saber. Isto quando não se exige que os estudantes tenham conhecimentos de assuntos especializados. Ora, essa habilidade está em último lugar nas exigências assinaladas, com apenas 8%.

Os empresários insistem mais no que se denomina cognição combinatória: matemática e lógica. Pois tanto a matemática como a lógica, são as ciências das conclusões necessárias¹¹². É com a matemática que se põem em relação os conhecimentos, pois é a “ciência da ordem e da proporção”¹¹³.

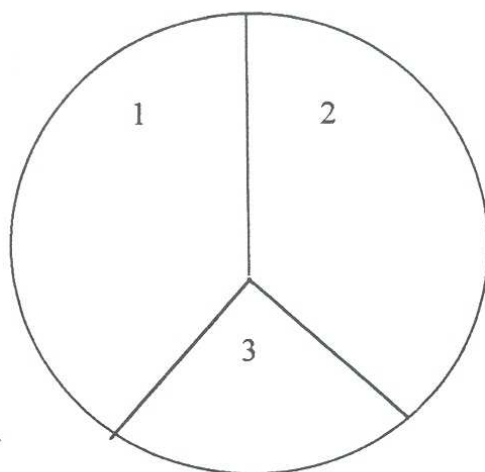
Há, pois, segundo os empresários uma necessidade de expandir e de relacionar os conhecimentos: o que se faz pela lógica, pela matemática e pela pesquisa. Mas por que, então, os empresários pontuam a habilidade para a pesquisa, tão importante e essencial para a Universidade, com uma percentagem de apenas 19%?

A academia, ou a pesquisa acadêmica não visa a economia e o lucro, como determinante principal. Assim, a maioria das pesquisas, mais de 90% são inúteis: são exercícios apenas. Basta examinar o número de teses que possuem algum impacto. Diante dessa constatação, os empresários assumem outra postura. Possuem nas suas empresas um corpo de pesquisadores (se o porte das mesmas o comportar). Esses, então, são selecionados por suas habilidades de investigação e da pesquisa. São especialistas neste aspecto. Compete a eles a busca do novo, dentro do método científico. Quanto aos demais que trabalham nas empresas exige-se que saibam interpretar os relatórios dos pesquisadores e que, se for o caso, sejam capazes de apoiá-los.

Se se for analisar as exigências dos empresários, ver-se-á que estão de acordo com a teoria do cérebro triúnico; segundo esta teoria, o cérebro humano seria dividido em 3 zonas funcionais: a região 1, da esquerda, corresponde à lógica, a racionalidade (as habilidades intelectuais). A região 2 corresponde ao lado criativo, ao lado imaginativo, que foram denominadas habilidades pessoais. E a região 3 corresponde à região das habilidades operacionais, técnicas.

¹¹² Phil DAVIS e Reerben HERSCH. **A experiência matemática**. 4ª ed. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1990

¹¹³ DESCARTES, loc. cit., Regra III.



Talvez os empresários não conheçam essa teoria, mas o seu bom senso e sua prática indicam essa estrutura como a que os seus dependentes ou colaboradores devem demonstrar.

Por conseguinte, essas respostas dos empresários indicam a necessidade da modificação do currículo. Em geral, esse currículo sofre mais influência de fatores ideológicos partidários do que recebem indicações vindas dos setores interessados.

A própria escolha dos critérios exige uma reavaliação do Ensino Superior, reavaliação que vai ser corroborada pelas indicações dos estudantes e demais respondentes. Não quer dizer que haverá concordância no peso dos critérios, mas há concordância na necessidade da reavaliação.

3.2.5 QUALIDADE DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Do mesmo modo, os empresários foram solicitados a apontar, numa escala de 0 a 7 quais características das Instituições de Ensino eram mais importantes (7) para a qualidade exigida. Como era de se esperar, as respostas foram concordes com as suas posições em relação às habilidades exigidas dos graduados, como se pode notar na tabela abaixo:

QUALIDADE DA INSTITUIÇÃO ¹¹⁴	ESCORE
Desenvolver habilidades de transferência	82
Efetividade no ensino	80
Orientação vocacional efetiva	70
Programa especializado na graduação	61
Programa de matérias de formação ou gerais na graduação	60
Política de seleção e de recrutamento	59
Política de acesso mais aberta	48
Oportunidade para aprender ao longo da vida	42
Reputação de pesquisa	41

Como se nota, as três primeiras características, cujos escores são 82, 80 e 70 exigem algo mais do que o simples ensino, do que a aquisição de conhecimentos. São qualidades referentes à vida do formado que deve poder agir em situações novas, não repetitivas o que exige, desenvolver habilidades de transferências. É mais do que um simples treino. Trata-se de conseguir com que o formado possa empregar o conhecimento para situações futuras.

Transferência é essa capacidade de adaptação e de transformação, dos conhecimentos e habilidades aprendidas numa situação, para novas circunstâncias e diante de novos desafios. A Instituição de Ensino para isso necessita empregar novos métodos e renovar currículos. A responsabilidade é muito maior do que a que se teve até então.

Do mesmo modo, a orientação vocacional que até o presente, no nosso meio universitário não exerceu sua função, os empresários a tornam a sério, com o escore de 70. Para os outros itens, destaca-se que a “reputação da instituição em relação à pesquisa” é o que foi julgado menos importante.

Contudo, merece especial consideração o item referente à “oportunidade para aprender ao longo da vida”, tema sobre o qual transcrevemos os comentários de Lee HARVEY e outros:

¹¹⁴ HARVEY, Lee e outros. op. cit.

“Na pesquisa qualitativa, os empregadores colocavam muito mais ênfase na aprendizagem ao longo da vida. A rapidez na mudança da natureza da sociedade industrial significa que, do mesmo modo que as pessoas se deslocam em suas carreiras, elas precisam aprender novas habilidades ou estar em dia com os avanços de seu próprio campo de especialização. Os empregadores sugerem que a educação superior pode dar sustentação a esta necessidade de “aprender ao longo da vida” de dois modos. Primeiro, os programas de graduação deveriam desenvolver nos estudantes a habilidade e o desejo para aprender e continuar aprendendo. Segundo, haveria um grande compromisso da educação superior em que continuariam a educação enquanto os empregados pudessem continuar a aprender durante seu trabalho. Modelos de estudo flexíveis, aprendizagem baseada no trabalho e um sistema de acumulação e de transferência de créditos são considerados auxiliares para isto”¹¹⁵.

Em geral, os empregadores sugerem que a aquisição do hábito de aprender ao longo da vida ou em serviço é mais importante do que a oferta de cursos rápidos para a atualização.

Insistem também sobre a orientação profissional pois, em geral, não há bastante graduados que tenham uma boa idéia do que farão nas empresas. Donde a necessidade de um sistema adequado de orientação.

Podemos agora examinar como o “mundo acadêmico” vê a qualidade do Ensino Superior.

3.3 PONTO DE VISTA ACADÊMICO: ESTUDANTES, CORPO ADMINISTRATIVO, DOCENTE E DE APOIO.

3.3.1 O LEVANTAMENTO DOS CRITÉRIOS

Do levantamento feito por Lee HARVEY e outros resultou um quadro de critérios cuja análise ressalta que certos critérios tidos como sendo essenciais pelo modo comum das pessoas pensarem foram pouco valorizados pelos três níveis de respondentes. Portanto, há uma necessidade de reavaliar o que se costuma julgar pelo bom senso e pela intuição.

¹¹⁵ op. cit. p. 14

Observamos ainda que os critérios possuem uma importância relativa. Como diria RORTY¹¹⁶ “não há um mundo que torne as afirmações verdadeiras”. Querendo isto dizer que o mundo é, para o homem, como ele o vê. Em outros termos, à medida em que se aprimoram os modos de ver, o mundo aparecerá diferente. Em parte é criação do homem.

O mesmo acontece com os critérios relativos ao espaço (local ou instituição) e tempo. As necessidades de formação dos profissionais e dos cidadãos depende de cada sociedade. Haja vista, hoje em dia, a importância da formação em informática que exige uma “nova alfabetização”.

Estas considerações a respeito do relativismo dos resultados são postas no início da apresentação dos resultados, pois a pesquisa de Lee HARVEY foi feita no mundo saxônico. Poder-se-ia objetar que, então, esses critérios teriam um valor apenas para aquela situação. Ora, insistia-se na primeira parte, que a Qualidade de Ensino é uma dimensão interdisciplinar. Como tal, transcende os limites locais. É, então, necessário transpor os critérios de uma situação para outra, como procuraremos fazer no final deste estudo.

Aliás, o critério, por sua natureza, é um padrão ou norma que rege e balisa as ações. Critério é aquilo a partir que se determinam os objetivos e fins das ações e das atividades. Veremos que os padrões exigidos no mundo saxônico valerão para o nosso mundo na medida em que se tentar alcançá-los: há, isto sim, uma relatividade no preenchimento desses objetivos, consequência dos recursos humanos e dos meios que se dispuser.

¹¹⁶ RORTY, Richard. op.cit.

3.3.2 PRIORIDADES

Uma das características de uma avaliação sábia e adequada é a distinção entre o essencial e o acessório, ou entre o mais importante e o menos importante. Isto quer dizer que se devem estabelecer prioridades. Em geral, quando os docentes do Ensino Superior fazem avaliações, têm apenas em mente o conteúdo de suas disciplinas, pouco se importando qual a posição dos conhecimentos que propõem aos estudantes em relação com a formação geral do “curso” em questão. É mais uma vez a questão da interdisciplinaridade que vem à tona exigindo essa dimensão holística: qual é o lugar de cada disciplina (parte) no todo (hollós) ou no conjunto da formação de determinada profissão.

Como exemplo, considerando em termos acadêmicos, considere-se quais conhecimentos de Matemática necessita um estudante de Engenharia Florestal, um estudante de Informática ou um estudante de Matemática. Em geral, as prioridades são determinadas tendo em vista o mundo acadêmico e não o mundo das profissões em que os egressos vão atuar.

Por isso, poder-se-á notar que as prioridades propostas nessa pesquisa fogem ao que se pensa habitualmente no mundo acadêmico. Em parte deve-se isto ao fato de que os professores são pesquisadores que perderam o contacto com o mundo das empresas (esse contacto é exigido pela interdisciplinaridade).

Assim, pois, a lista, na tabela, mostra que 26 itens são considerados como mais importantes: “preciso lembrar que esses critérios são aqueles considerados como os mais importantes da lista fornecida. Outros critérios, que os respondentes podem ter identificado por meio de seus comentários qualitativos não são aqui considerados”¹¹⁷.

¹¹⁷ HARVEY, Lee - op. cit. p. 18.

São os referidos na tabela que segue:

PONTO DE VISTA ACADÊMICO: ESTUDANTES, CORPO ADMINISTRATIVO, CORPO DOCENTE E DE APOIO

Das respostas aos questionários foi possível separar os critérios em dois grupos que mostram maior ou mais fraca prioridade. As tabelas falarão por si.

OS ITENS DE FREQUÊNCIA MAIS ALTA¹¹⁸

Pessoal suficiente para atender ao uso efetivo da biblioteca	68
Acesso adequado às informações e uso das tecnologias	67
Pessoal suficiente e capacitado para atender às informações tecnológicas e aos usuários dos laboratórios	60
AVALIAÇÃO (ASSESSMENT)	
Métodos de avaliação válidos, objetivos e justos (<i>fair</i>)	80
Os critérios de avaliação claros e entendidos pelo corpo acadêmico	74
Retroalimentação útil aos estudantes sobre os trabalhos de avaliação	72
Avaliação para testar se as finalidades e objetivos dos programas foram alcançados	63
CONTEÚDO	
Padrão acadêmico e nível de programas apropriados	76
Conteúdo ordenado a cumprir objetivos e metas do programa	70
Conteúdo dos programas inspira os estudantes e lhes dá confiança	67
Estruturação e seqüência nos conteúdos dos programas	65
HABILIDADES DE CONHECIMENTO E ATITUDES	
Habilidade para comunicação efetiva (escrita e oral)	74
Juízo independente (pensamento crítico)	72
Habilidade para resolver problemas	64
Habilidades analíticas	63
Habilidades de investigação e pesquisa	60
APRENDIZAGEM	
Compreensão pelos estudantes de metas e objetivos dos programas	72
Estimulação para que os estudantes se envolvam no processo de aprendizagem	66
CONDUÇÃO	
Compromisso para a qualidade faz parte dos <i>ethos</i> e da cultura da instituição	65
IGUAIS OPORTUNIDADES	
Adequado acesso às dependências dos edifícios	65
INGRESSO	
Informação adequada aos futuros estudantes sobre os programas	61

¹¹⁸ Idem, ibidem

Como se nota, os critérios de qualidades são múltiplos e a prioridade não é totalmente acadêmica porque esta visa, em primeiro lugar, a docência e aprendizagem. Há mais insistência no planejamento (fins e objetivos), no uso da biblioteca e nas atividades em que se trabalha em grupo.

É preciso salientar que os recursos institucionais, sobretudo a questão da biblioteca foram apontados para constituir a qualidade do ensino. O que acontece nas IES é que se dá muito importância aos prédios, ao embelezamento e poucos recursos são investidos na biblioteca. Os investimentos neste setor não são suficientemente “vistosos” e “aparentes”.

Dá-se muito mais importância, portanto, ao envolvimento do aluno na atividade de aprendizagem, do que às atividades de ensino. Atribui-se grande peso aos recursos de apoio ao aluno na aprendizagem e na pesquisa. A aprendizagem é uma dimensão pessoal, de aquisição própria do aluno que deve ser apoiada e estimulada.

Isto vai exigir, e é o primeiro critério, uma clara compreensão, e conseqüente formulação, de objetivos e finalidades do programa. É como se determinará de modo preciso os métodos e critérios da avaliação do ensino. Esta é vista, não como um fim em si, nem como instrumento autoritário, mas como formativa, pois exige-se que haja discussão dos resultados dos exames e provas. Não se pode parar nos resultados de um exame, porque o objetivo é a formação do corpo discente.

“Os objetivos do ensino ou da formação são estruturar os conteúdos do ensino, cujos critérios são: bom nível, (isto é, atualização), ordem. E para cumprir os objetivos propostos, ou estabelecidos devem ser ensinados tendo “lógica e seqüência”.

Salientam após essas considerações, como critérios, certas habilidades já assinaladas como fundamentais pelos empregadores: comunicação efetiva, independência de juízo, capacidade para resolver problemas, analiticidade e preparação para a investigação e pesquisa.

3.3.3 CRITÉRIOS MENOS IMPORTANTES

Há critérios que normalmente são vistos como de grande importância para a determinação da Qualidade do Ensino Superior, mas que ocuparam um lugar inferior:

- padrão de ingresso;
- alta porcentagem de boas notas;
- perfil de pesquisa de investigação.

Mas em termos da relação, nenhum desses critérios foram considerados importantes. O relatório HEIST¹¹⁹ observa que muitos estudantes escolhem a Universidade por sua situação em relação ao meio ambiente, e pelas oportunidades de praticar os esportes. Contudo, esses critérios foram julgados como sendo de pouca relevância.

É o que se pode observar pelos resultados considerados na seqüência:

Assim houve critérios que tomaram menos importância do que a tradição ou a intuição supunha: é o caso da pesquisa, do meio (ou dos edifícios). Há IES que estão preocupadas com a construção de belas salas e belos prédios; ora, isso possui uma importância fraca para os alunos. Senão, vejam os resultados:

¹¹⁹ HEIST, Relatório, 1992 in HARVEY, Lee e outros, op. cit.

ITENS DE FREQUÊNCIA MENOR¹²⁰	
PESQUISA	
Alta qualificação do corpo acadêmico para a pesquisa	28
Sucesso da instituição em obter contratos de pesquisa	23
ENSINO	
Preparação antecipada para as sessões de ensino	18
MEIO AMBIENTE	
O ambiente (em torno) da instituição é atrativo e agradável	26
Oportunidades adequadas para os esportes	18
ESTRUTURA DO PROGRAMA	
Estrutura que facilita a transferência entre programas	19
Variedade de pontos de entrada e saída	16
EMPREGADOR E A EQUIPE DE TRABALHO	
O programa leva em conta as necessidades dos empregadores	25
ITENS RELACIONADOS COM O EMPREGADOR E O TRABALHO	
O programa leva em conta as necessidades do empregador	25
As experiências no trabalho são incorporados para a revisão e aprovação dos programas	24
A experiência do trabalho é uma parte integrada do processo de Aprendizagem	18
Onde for apropriado, a avaliação é feita no ambiente do trabalho	16
RESULTADOS	
Poucos estudantes saem (egressam) dos programas	22
O curso produz uma grande proporção de resultados e excelência (<i>top class</i>)	16
Poucos estudantes fracassam no programa	16
CONTEÚDO DO PROGRAMA	
Os programas oportunizam uma formação geral de base para a educação	26
Os programas se concentram para fornecer conhecimento especializado	13
INGRESSO E EXPERIÊNCIA ANTERIOR	
Reconhece-se a aprendizagem relevante anterior	23
São exigidos altos padrões acadêmicos para o ingresso	11
Há meios para avaliar as experiências anteriores ao programa	10

Além de elencar os critérios acima, poder-se-ia comparar os critérios assinalados pelos empregadores, com aqueles que se obteve na pesquisa com o grupo acadêmico, e ter-se-á o quadro a seguir:

¹²⁰ HARVEY, Lee _ op. cit.

FREQUÊNCIA DE HABILIDADES E ATITUDES DE CONHECIMENTO					
	TOTAL	ESTUDANTES	PROFESSORES	NÃO PROFESSORES	EMPREGADORES
Comunicação efetiva	89	88	71	91	93
Juízo independente	89	86	92	92	79*
Habilidade para resolver problemas	86	83	88	88	87
Habilidades analíticas	85	81	90	90	85
Habilidades para a investigação e a pesquisa	85	81	87	87	72*
Argumentos lógicos (capacidade)	84	80	78	88	75*
Habilidades pessoais (vivacidade, confiança)	80	81	79	78	83
Habilidades para tomada de decisão	80	81	80	79	81
Imaginação e criatividade	78	75	76	80	67*
Flexibilidade e adaptabilidade	76	76	80	76	85*
Relacionar a contextos mais amplos	74	76	76	73	58*
Trabalho em equipe	72	75	73	69	91*
Uso de informações tecnológicas	71	71	69	72	65
Conhecimento especializado no assunto	70	68	70	72	57*
Capacidade matemática (<i>numeracy</i>)	69	66	72	70	78*

Neste último quadro assinala-se por * (asterisco) as diferenças mais acentuadas. Essas diferenças mostram que os empregadores dão mais importância à capacidade de trabalhar em grupo, à flexibilidade e adaptabilidade e à capacidade matemática (*numeracy*): qualidades próprias para quem trabalha em organizações.

Por outro lado, o corpo acadêmico acentua o seu pendor para o individualismo e falta de senso de realidade, ao pontuar com mais ênfase os critérios: capacidade de juízo independente, habilidade para a pesquisa, a argumentação e a criatividade, a capacidade de relacionar os contextos mais amplos e os conhecimentos especializados. São tendências próprias da tradição acadêmica.

Essas simples observações levam a tratar da validade e das limitações desses critérios.

3.4 VALIDADE E LIMITAÇÕES DA DETERMINAÇÃO DOS CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DA QES

DRESSEL¹²¹ critica a taxionomia dos objetivos estabelecidos por Benjamin BLOOM¹²², baseado em argumentos teóricos, psicológicos, filosóficos e outros. A listagem de Lee HARVEY et alii¹²³, porém, foi estabelecida apoiando-se sobre uma ampla e cuidadosa pesquisa, em que foram levados todos os requisitos das técnicas empregadas exigidas pelo método científico. Usaram um universo significativo: 142 empresas, 16 instituições de ensino e 13.500 estudantes e demais representantes do corpo acadêmico.

Por conseguinte, a pesquisa merece credibilidade, sobretudo nos países que se assemelham à Inglaterra: EEUU, Canadá, Alemanha, Áustria e países escandinavos. Com certas restrições podem ser os critérios aplicados ao primeiro mundo de modo geral. Há uma semelhança no Mercado Comum Europeu que viabiliza a aplicação desses critérios.

O trabalho de Lee HARVEY e outros tem o mérito de não se fixar nos objetivos que as instituições e a literatura propõem; parte ao contrário, para confrontá-los com a realidade e dela tirar as lições convenientes. Domina, então, nesse caso o que antes se denominou de senso de realidade.

Mas a força da listagem impõe limites para os países que estão em situação diferente àquela do universo em que se executou a pesquisa. Surge, então, a pergunta: como agir aqui no Brasil?

¹²¹ DRESSEL, Paul L. op. cit. p. 313-315

¹²² BLOOM, Benjamin. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. São Paulo: Pioneira, 1983.

¹²³ HARVEY, Lee op. cit.

3.5 DETERMINAÇÃO DOS CRITÉRIOS NO BRASIL

Todos os países estão realizando pesquisas para a determinação dos critérios de avaliação ou de determinação dos objetivos. É então necessário que se faça a pesquisa no Brasil, sobretudo aqui onde os currículos e ementas são fixados por órgãos do governo. Sem dúvida, cada membro tem assento nesses órgãos: o Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação possuem seus consultores.

A solução dos problemas, no entanto, exige um apoio de pesquisas científicas bem conduzidas. Não é necessário que se aplique uma pesquisa como aquela validada por Lee HARVEY cujos resultados foram analisados. Podem-se realizar pesquisas mais adequadas a países semelhantes ao Brasil, como as que ocorrem na América Latina. Pode-se assim aproveitar a experiência de outros países e de outros especialistas sem ter que copiá-los.

Tendo essas considerações em mente, sugerem-se os seguintes passos para uma pesquisa sobre os critérios da Qualidade do Ensino Superior (que determinarão como vai ser a avaliação).

Fase 1. Estudo dos trabalhos feitos

Para não cometer os mesmos erros e para ter uma visão mais ampla, estudar o que se escreveu sobre excelência e Qualidade no Ensino Superior. Tomar ciência das pesquisas realizadas e levar em conta itens que se possam aplicar no Brasil. Mas é preciso que se acrescentem outros.

Para isso sugere-se que não se aplique um questionário semelhante ao feito por Lee HARVEY e seus colaboradores; pois isto haveria de direcionar as respostas. Em consequência, sugere-se a técnica Delfos, que vai exposta resumidamente.

Fase 2. Aplicação da Técnica Delfos

É esta uma técnica de pesquisa, apropriada a estudos semelhantes ao tratado aqui, técnica que foi desenvolvida em San Diego, na Califórnia. A palavra Delfos indica o oráculo da cidade, o que significa que é uma técnica que envolve especialistas num determinado tema, especialistas ou pessoas altamente relacionadas com o tema e de reconhecida competência.

Deve ser feita em três etapas:

1º - Escolhem-se, professores, alunos, pesquisadores, administradores acadêmicos, empregadores e pessoas influentes na comunidade. Depois de selecionados em bom número, mas não em grande número, pede-se a cada um que, durante apenas 10 ou 20 minutos, escreva tudo o que julga poder ser critério de Qualidade para o Ensino Superior. Nas instruções explica-se que não é necessário ter nenhuma preocupação com o estilo ou correção da língua, nem mesmo com a pontuação. Quanto mais idéias, melhor.

2º - Recolhidas as respostas, passa-se à análise. Nessa análise (no sentido literal) separam-se todas as idéias diferentes formulando-as em proposições precisas e claras. Dessa forma obtém-se um grande número de afirmações. A essas acrescentam-se outras afirmações tiradas de outros questionários ou da leitura adequada; afirmações julgadas pertinentes. Ao lado das afirmações põe-se uma escala de 0 a 5 (zero a cinco); o zero indica totalmente sem importância alguma e cinco extremamente importante. Pode-se empregar, se for o caso, uma escala de 0 a 10 (zero a dez), de acordo com as recomendações dos estatísticos.

3º - Entregam-se os questionários-escala (formulários) para os mesmos que anteriormente responderam à pergunta aberta, e solicita-se que assinalem cada proposição segundo o seu grau de importância (de 0 a 5 ou de 0 a 10).

4º - Recolhidos os questionários passa-se a classificar por ordem de importância cada afirmação (o que envolve um critério) estabelecendo-se a ordem de importância. Já se teria

uma base para estabelecer os critérios determinantes da QES. Contudo, o Ensino envolve muitos alunos. Por mais rigorosa que tenha sido feita a escolha dos primeiros entrevistados, procurar-se-á ampliar a "consulta" ou a pesquisa.

5º - Assim, depois de ter os critérios levantados e classificados segundo as nove (9) dimensões propostas por Lee HARVEY (ensino, recursos institucionais, avaliação, conteúdo, habilidades de conhecimento e atitudes, aprendizagem, condução, oportunidades iguais, ingresso) ou outra parecida, elabora-se um questionário para ser aplicado em várias instituições de uma mesma região (região Sul, Norte...) ou várias regiões.

Se esse método for seguido ter-se-á um levantamento dos principais e mais significativos critérios para a QES na instituição ou na região pesquisada.

3.6 DA TEORIA À PRÁTICA

Criticar os modos de avaliação que se praticam é muito fácil. O que importa é a prática da avaliação que está cada vez mais se consolidando. Pode-se atribuir este fato, segundo JULIATO¹²⁴ a quatro causas:

- 1º) à eficácia intrínseca da avaliação enquanto instrumento voltado para o aperfeiçoamento institucional;
- 2º) à pressão exercida pelo movimento generalizado pela melhoria da qualidade da educação que vem crescendo em todos os países;
- 3º) ao crescimento da consciência dos cidadãos enquanto consumidores. (...) a divulgação dos resultados tornou-se uma questão de responsabilidade social por parte das instituições';
- 4º) aos crescentes custos operacionais das instituições universitárias.

¹²⁴ JULIATO, loc. cit.

Portanto, é necessário implantar processos de avaliação. Examinem-se os processos básicos principais da avaliação, segundo DRESSEL¹²⁵ e MILLER¹²⁶, assim como os critérios de qualidade que podem orientar a avaliação.

Para uma instituição brasileira de Ensino Superior, pode-se propor os seguintes passos para a avaliação de **Qualidade de Ensino**.

1º) **Vencer as resistências**. Um dos grandes defeitos que mais impedem a obtenção da qualidade de uma instituição é a endogenia e esclerose, segundo Laurent SCHWARZ¹²⁷. São professores que ingressam no magistério e lá chegados pensam estar no *nec plus ultra*, julgam que nada mais têm a aprender. São a última instância da docência e da sabedoria. Donde a resistência a toda e qualquer mudança. BACHELARD¹²⁸ já afirma que os cursos de reciclagem não mudam os professores, pois, estes já se julgam mestres em seu campo. Por isso é preciso um programa ou plano para vencer as resistências à inovação. E isto se consegue pela leitura e pela citação de exemplos. Uma obra modelar nesse campo é aquela organizada por TRUDY W. BANTA¹²⁹, *Making a Difference*, na qual são examinados os planos e os resultados de programas de avaliação de várias universidades norte-americanas.

Portanto, primeiro é necessário sensibilizar o corpo acadêmico com palestras, seminários de estudos pondo à disposição material adequado.

2º) Segundo JULIATO¹³⁰, trata-se de elaborar projetos adequados para garantir a qualidade da avaliação. Para isso é necessário que as instituições nomeiem líderes adequados para a organização dos projetos que exigem a participação de todos. Em geral o fracasso é

¹²⁵ DRESSEL, op. cit.

¹²⁶ MILLER, Richard I. *The Assessment of College Performance*. São Francisco; Washington, London; Jossey – Bass Publishers, 1979.

¹²⁷ SCHWARZ, Laurent. *Para salvar a Universidade*. São Paulo: T.A. Queiroz e Livraria Nobel, 1984.

¹²⁸ BACHELARD, Gaston. *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1937.

¹²⁹ BANTA, Trudy and Associates. *Making a Difference*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1993.

¹³⁰ JULIATO, *loc.cit.* p. 136-140.

devido à falta de uma liderança adequada. O líder do corpo acadêmico dos responsáveis por esses projetos em Universidades públicas são muitas vezes, as fontes primeiras e principais da resistência.

3º) Segundo JULIATO (23) deve-se, "ajustar os projetos às características, circunstâncias e necessidades da instituição". Mister é que todos participem e mostrem o que se espera da instituição. Devem ser seguidas as indicações da ciência da avaliação. Não é mais possível contentar-se em estabelecer as metas do ensino baseando-se exclusivamente nos currículos mínimos emanados dos órgãos governamentais. As metas e objetivos serão fixados após pesquisa, visando atender às possibilidades da instituição e às aspirações e exigências do corpo acadêmico; dos professores, dos estudantes, dos empregadores.

4º) Enfim, e nisso todos os tratadistas insistem, é preciso que haja o compromisso de usar os resultados da avaliação para a correção de rumos e do ajuste de programas.

Enfim, deve-se ter em mente que as grandes marchas começam com um pequeno passo. Portanto é preciso começar com projetos modestos, para que se possam fazer ajustes a cada passo. Sobretudo, sempre se tenha em mente que se avalia para a Qualidade do Ensino, para a satisfação de todos. Nunca se avalia contra pessoas, mas para a correção de defeitos. Cooperação sempre, jamais competição. Ora, TRUDY BANTA e outros, DRESSEL e os relatos das revisas IGLU são uma excelente colaboração para aqueles que desejam implantar projetos de avaliação. Quem relata suas experiências, dando-as a conhecer, fá-lo sobretudo para cooperar, pois o que é bom tende a se difundir. Diziam os antigos: *Verba volant, scripta manent, exempla trahut*: "As palavras voam, os escritos ficam, os exemplos arrastam".

CONCLUSÃO

Pretendíamos, nessa dissertação, apresentar um estudo, sob a forma de levantamento dos critérios para a avaliação da Qualidade do Ensino Superior. Sem dúvida, é uma tarefa tão necessária quanto árdua. Para isso, analisamos o conceito de qualidade aplicada ao ensino. Indicamos as principais objeções contra o conceito e a avaliação da Qualidade do ensino Superior.

Após, o estudo da especificidade da avaliação do Ensino Superior, apresentamos os critérios para essa avaliação, seguindo as pesquisas de Lee HARVEY e outros, finalizando com sugestões práticas para o estabelecimento desse tipo de critérios nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Como se pode notar o presente trabalho é uma introdução a um estudo de uma tese de doutorado que consistiria em determinar e propor critérios para a avaliação da Qualidade de Ensino de uma determinada Instituição. O estudo que ora terminamos impõe-nos as seguintes conclusões:

1) É vedada ao fracasso qualquer tentativa de apresentação *a priori* de critérios de qualidade para a avaliação do Ensino Superior. Nesse caso não se pode, de forma alguma, recorrer às “antecipações da mente” (como o diria Francis BACON) e, muito menos, às improvisações da instituição. É preciso um estudo empírico que leve em conta todas as observações das pessoas que a Instituição pretende abranger. Não se determinam, portanto, critérios de qualidade com reflexões de gabinete.

2) Como a sociedade está numa transformação contínua, é necessário que a avaliação seja contínua; esse fato exige também uma constante revisão e atualização dos critérios, sob pena de o ensino tornar-se obsoleto e desatualizado. É uma questão de sobrevivência da

sociedade e da própria Instituição, conseqüente à evolução constante da sociedade e da civilização.

3) Como dedução das observações acima, chegamos à conclusão que não é mais possível parar em discussões “transcendentais” e “ideológicas” mas que é necessária uma atitude lúcida para a solução dos problemas que surgem. Há qualidade numa Instituição quando essa aprende constantemente e não fica na repetição de fórmulas e sobretudo, não se afunda em discussões de ordem ideológica, como acontece com a Universidade brasileira.

É, pois, mister partir da teoria à prática e fazer tudo para que o sonho de um Ensino de Qualidade seja uma realidade que não tema as instâncias avaliadoras. A avaliação será apenas chancela de aprovação de um ensino atual e adequado à comunidade que pretende alcançar.

Ao finalizar este trabalho, fica-nos a convicção de que estamos diante da questão ética. Não importa tanto como ensinar, mas sim **o que** ensinar aos estudantes. E a seleção dos conteúdos depende de uma decisão que implica em responsabilidade, logo numa atitude ética, pois toda decisão está fundada em valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, S. **De magistro**. Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, vol V. 1967.
- ALLAL, Linda e outros. **Avaliação escolar**. Lisboa: 1988.
- ANDERSON and Associates. **Encyclopedia of educational evaluation**. San Francisco. Jossey-Bass, 1975.
- ARISTÓTELES, cf. CATEGORIAS. **Obras completas**. Madrid: Aguilar: 1968
- BACHELARD, Gaston. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin, 1937.
- BACON, Francis. **Novum organon** in Os Pensadores. São Paulo Victor Civitá, V. XIII, 1968.
- BADIOU, Alain. **Para uma nova teoria do sujeito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BANTA, Trud and Associates. **Making a difference**. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1993.
- BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**. Campinas, S.P., Papirus, 1990.
- BLOOM, Benjamin. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOURGUIERE, André. **Dicionário das ciências históricas**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- CAMPESTRINI, Danilo. **O currículo como mediação do conhecimento**. Dissertação de Mestrado, UFPR - 1995.
- CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC Controle de qualidade total (no estilo Japonês)**. 2ª Edição, Belo Horizonte-MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.
- CASTRO, R.P. **As questões de qualificação e da educação e a nova base técnica do capitalismo**. São Carlos: UFSCAR, 1992)(p. 6). cf. CASTRO, p. 6-12, 1993.
- CIPOLLA NETO e NENNA BARRETO (org) **Introdução a cronobiologia**. São Paulo: EDUSP, 1989.
- CROSBY, P. B. **Qualidade é investimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- DARU-BELLAT, Marie. **L'évaluation des performances pédagogiques de établis sements universitaires**. Paris: La Documentation Française, 1990.
- DARU-BELLAT, Maria. in **L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires**, Paris: La documentation Française, Annexe II, 1990
- DEMO, Pedro. **A pesquisa como princípio educativo**. São Paulo: Atlas, 1992.

DESCARTES, René: **Règles pour la direction de l'esprit** in Descartes: Oeuvres Complètes, Paris: Gallimard, 1953.

_____. **Traité de l'homme**. Oeuvres complètes. Paris: Gallimard, 1953.

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

DOYLE in DARU-BELLAT, Marie. **L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires**. Paris: La documentation Française, Anexe II, 1990.

DRESSEL, Paul L. **Handbook of academic evalution**. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers, 1978.

DRUMOND, R. C. **TQC controle total da qualidade**. Belo Horizonte, 2 vols, 1988

DURHAM, E. R. e SCHWARTZMAN, S. **Avaliação do ensino superior**. São Paulo, EDUSP, 1992.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. Campinas: Papyrus, 1993.

ELLIS, R. **Quality assurance for university teaching**. Buckingham: Open University Press, 1993.

FERN, Manfred. **Trabalho apresentado no seminário promovido pelo Instituto Evaldo Lodi**, Brasília, CNT - 1991.

FERNANDEZ-ENGUITA, M. **Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno de la reforma de la educación**, Madrid: Visor, 1990.

FEYERABEND **Ciencia en una sociedad libre**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1982.

FINGER, Almeri Paulo. **Algumas tendências na formação de administradores**. Florianópolis-SC: NUPEAU/UFSC, sem data.

_____. **O desafio da contrução e gerência acadêmica das IES**. Florianópolis-SC: NUPEAU/UFSC, sem data.

_____. **Construindo programas acadêmicos com qualidade total**. Florianópolis-SC: Seminário Administração Universitária e Qualidade, 1993.

FISCHER, Cameron. **Program evalution: approaches and procedures**. Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research. p. 8. apud MARCUS, Laurence R. e outros. **The path to excellence: quality assurance in higher education**. Washington: The George washington Universuty, 1983.

GALBRAITH, J.K. **La cultura de la satisfacción**. Buenos Aires: Emece, 1989.

GALVÊAS, E. **Educação no Brasil. A educação brasileira e suas perspectivas**. in: Rio de Janeiro: Edições, 1993.

- HARVEY, Lee (ed.) **Quality assessment in higher education**. Collected Paper of the QHE Project, Birmingham: QHE, 1992/1993.
- HARVEY, Lee e outros. **Criteria of quality**. Birmingham: Perry Barr, 1992. (publicação com apoio da Esso).
- HEATH, D.H. **Growing up in college: liberal education and maturity**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- ISHIKAWA, K. **Controle de qualidade total à maneira Japonesa**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- JULIATO, Irmão Clemente Ivo. **A busca da excelência acadêmica nas instituições do ensino superior por meio da avaliação**. *Revista IGLU*. _Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI). Lisboa: Ed. Verbo. Quebec, nº 1, LOGOS. **Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia**. outubro, 1991.
- KOHLBERG Citado por HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- LIMA, Lauro de Oliveira **Treinamento em dinâmica de grupo - no lar, na empresa, na escola**. Petrópolis: Vozes, 1969.
- MANN, N. R. **As chaves da excelência**. São Paulo: Makron Books, 1992.
- MASLOW, Abraham. **Motivation and personality**. New York: Harper Collins Publishers, 1987.
- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre ... oui, mais comment*. 13 ed. Paris: ESF, 1994.
- MEZOMO, J. C. **Qualidade nas instituições de ensino**. São Paulo: Cedas, 1993.
- MILLER, Richard I. **The assessment of college performance**. San Francisco; Washington, London; Jossey - Bass Publishers, 1979.
- MONTAIGNE, **Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MOSER, Alvino. **Perspectivas da docência para os dias de hoje**. Caderno Aberto, Mestrado em Educação, UFPR, p. 5, 1987.
- MOUNIER, Edmond. **El personalismo**. Barcelona: Ediciones 62, 1974.
- NADEAU, Gilles. **The uses of quality an excellence indicators in Portsecondary Education**, CSSHE Professional Files - 10. Fall, 1992.
- NAMO de MELLO, Guiomar. **Cidadania e competitividade : desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

- NEWMAN, Cardeal John Henry. **Origem e progresso das Universidades**. São Paulo, 1951.
- NILSSEN, Karl-Axel. **Evaluation for quality**. Pedagogisk Utveckling sarbete vid Lunds Universitet NR 92: 185. Lund, Sweden: -Lund Universitet, 1992.
- PAIVA, V. **Educação e qualificação para o trabalho, uma revisão da bibliografia internacional**. Rio de Janeiro: IEI, 1989.
- DAVIS, P. e HERSCH, R. **A experiência matemática**. 4ª ed. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1990
- PIAGET, Jean. **6 estudos de psicologia**. São Paulo: Forense, 1967.
- _____. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Forense, 1967.
- PINTO, A.M.R. **Pessoas inteligentes trabalham com máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1991.
- PLATÃO, MÊNON - **Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, v. 3, 1967,
- POPPER, K.R. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte - São Paulo: Itatiaia - EDUSP, 1985.
- QUERIDO, C. **La difficile mais nécessaire évaluation de la qualité in la qualité de l'enseigne ment supérieur au Québec**. Québec, 1989.
- RAMOS, C. **Excelência na educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- RAWLS, John, **Teoria da justiça**. Brasília. UnB 1987.
- REVISTA IGLU, nº 2 - **La qualité de l'enseignement supérieur: Peut-on la garantir?** - avril 1992.
- ROTY, Richard. **Ironie, contingence et solidarité**. Paris, 1994.
- SARTRE, J.P. **O existencialismo é um humanismo** in Os Pensadores. São Paulo:Victor Civita, 1968.
- SCHERKENBACH, William. **O caminho de deming para a melhoria contínua**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.
- SCHMIDT, W.H. **TQ MANAGER - A practical guide for managing in a total quality organization**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- SCHWARZ, Laurent. **Para salvar a universidade**. São Paulo: T.A. Queiroz e Livraria Nobel, 1984.
- SILVA, Rinalva Cassiano. **Educação: a outra qualidade**. Piracicaba, S.P.: UNIMEP, 1995.
- SILVA, T. T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 1980.

THOMAS de AQUINO. **Summa theologiae**. I. q. CXVII, art. 1, ad. 1.

TORLONI, Hilário. **Estudo de problemas brasileiros**. São Paulo: Pioneira, 1973

TOWNSEND, P.L. **Compromisso com a qualidade**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos do currículo**. Porto Alegre: Sulina, 1972.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLACE, R. **Socio-biologia: o fator genético....** São Paulo: IBRASA, 1985.

WILSON **Da natureza humana, S.P.T.A.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1978.