

## A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

Eunice Ribeiro Durham

*erdurham@usp.br*

### Resumo

Em relação à qualidade do ensino superior no Brasil, apresentam-se duas limitações: não se levam em consideração as deficiências de formação anterior dos alunos, e procura-se avaliar a qualidade em termos de um modelo único. A formação de pesquisadores com elevada produção científica, depende, em grande parte, da existência de candidatos preparados para o trabalho intelectual em níveis mais complexos. Os poucos, geralmente, são provenientes de escolas particulares da educação básica. O ensino superior público gratuito não deve se restringir ao modelo de universidade de pesquisa. É necessário confrontar o preconceito de que bom ensino é o que fomenta a pesquisa acadêmica “que promova o desenvolvimento do conhecimento”. Tal qual o preconceito quanto à formação para o mercado de trabalho. É preciso criar instituições direcionadas para receber alunos com déficit de formação, que superem essas limitações e atinjam níveis satisfatórios de qualificação. E, por fim, ter em mente que modelos de avaliação de ensino precisam ser criados de forma contextualizada ao objetivo das instituições e cursos.

**Palavras-chave:** ensino superior; qualidade; democratização; déficit de formação.

### Abstract

Related to the quality of the university course in Brazil, there are two limitations: it doesn't take into account the shortcomings of previous student formation, and it attempts to evaluate the quality in terms of a one single model. The development of high scientific production researchers, requires candidates prepared to the intellectual work in the most complex level, the few, usually, come from basic education private schools. The free public high education should not be restricted to the research type of university. We must confront prejudice that the good teaching is the one which foster the academic research “that promotes the knowledge development”. Just like the bias on the labor market focused education. We must create institutions focused to receive students with formation deficit, which can beyond those limitations and reach the satisfactory level of qualification. And, finally, remember that assessments models must be created in the context of the institution and courses aims.

**Key words:** university school; quality; democratization; formation deficit.

### Introdução

A reflexão sobre a qualidade do ensino superior no Brasil sofre de duas limitações. Em primeiro lugar, porque não se levam em consideração as deficiências da formação anterior dos alunos.

Em seguida, porque se procura avaliar a qualidade em termos de um modelo único, como se todas as instituições tivessem o mesmo objetivo e todos os candidatos ao ensino superior tivessem que sair da mesma forma.

Tomemos a primeira questão. É preciso reconhecer que a formação escolar é um processo cumulativo, desenvolvendo-se em etapas, de tal modo que o cumprimento da primeira é fundamental para a progressão para as demais. Assim, um bom curso médio depende de recrutar alunos com boa formação fundamental, isto é, que tenham, pelo menos, o domínio da leitura e da escrita, de forma a entender e produzir textos de média complexidade, bem como o domínio da matemática elementar. É preciso, também, neste mundo globalizado, que tenham compreensão adequada das diferentes regiões geopolíticas, visão da profundidade histórica da civilização ocidental e das demais civilizações, e a compreensão básica do método e dos principais conceitos científicos. Sem isso, é difícil aprofundar os estudos no nível médio para galgar o superior, para disputar vagas mais bem remuneradas no mercado de trabalho ou para o exercício pleno da cidadania.

O fato é que a escola pública, a qual forma a grande maioria dos estudantes, não consegue realizar esta tarefa, e muitos saem do ensino médio sem ter sequer a bagagem que seria esperada ao final do ensino fundamental.

A aplicação de testes internacionais, como o Programme for International Student Assessment (Pisa), que permitem a comparação do desempenho dos estudantes brasileiros com o daqueles dos países desenvolvidos e de outros em desenvolvimento, mostra a enormidade do nosso atraso educacional. O resultado dos exames realizados com alunos de 15 anos (fim do ensino fundamental) mostra que, numa escala de menos 1 a 5, mais da metade dos nossos estudantes se encontra nas categorias 1 e menos 1, isto é, são, praticamente, analfabetos funcionais. Nos países europeus, por outro lado, mais da metade dos alunos se classifica nos pontos superiores desta escala. Isto significa que um estudante de classe operária na França, que estuda em escola pública, tem desempenho melhor que os alunos brasileiros mais abastados que frequentam escolas particulares. Isto faz com que o ensino médio, preso às deficiências anteriores, não consiga elevar o grau de desempenho dos alunos egressos do ensino fundamental a não ser marginalmente. A avaliação que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) faz do ensino básico, aplicada a alunos da 4.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e no final do ensino médio, aponta o mesmo desempenho lamentável.

O problema do chamado elitismo das universidades resulta desta desigualdade e deste baixo desempenho que é produzido no ensino básico.

Uma Instituição de Ensino Superior, que atinja padrões internacionais de formação de pesquisadores e de profissionais altamente qualificados, além de apresentar elevada produção científica, depende, em grande parte, da existência de candidatos suficientemente preparados para trabalhar intelectualmente em níveis mais complexos. Para este modelo de cursos superiores, que é o das melhores universidades públicas, candidatos com essas qualificações são poucos.

O que fazer nesta situação? Eliminar do ensino superior cerca de 75% dos egressos do ensino médio? Eliminar as instituições onde não se faz pesquisa ou, ao contrário, desistir do ensino de qualidade definido na forma em que é pensado numa universidade como a USP? Esperar que, se aceitarmos candidatos com sérias deficiências de formação, eles, miraculosamente e por si sós, desenvolverão as capacidades de leitura e escrita e o conhecimento básico de Matemática, de Ciências, de Geografia e História que são exigidos?

Uma das respostas a esta questão é que só poderemos melhorar a qualidade geral dos cursos superiores e ampliar a participação dos jovens das camadas sociais mais pobres, quando conseguirmos oferecer a eles ensino básico de qualidade pelo menos razoável. Mas não podemos ficar de braços cruzados, perdendo toda uma geração, enquanto se espera que o ensino básico melhore.

Precisamos caminhar num outro sentido e repensar o que significa qualidade de ensino, levando em consideração a realidade educacional do País.

## Qualidade e inclusão

Para isto, temos que lidar com outro problema que existe em todos os países, mesmo naqueles em que há elevada taxa de inclusão de jovens no ensino superior. É que a democratização do acesso significa, necessariamente, heterogeneidade muito maior da população a ser atendida, tanto em termos de formação anterior como de interesses e vocações.

Anteriormente, o ingresso no ensino superior se fazia por meio de rígida seleção já no ensino médio. A bagagem intelectual que se exigia de um jovem francês, que desejava ingressar nos liceus (as escolas de nível médio que preparavam para o ingresso na universidade), era muito maior do que aquela exigida hoje para prestar vestibular na Universidade de São Paulo (USP). Os alunos que terminavam o liceu possuíam formação invejável, tanto nas humanidades como nas ciências. Isto significava que apenas a minoria de jovens, com pendor intelectual, que havia adquirido hábitos de estudo frequentando cursos em tempo integral, terminava o liceu e ingressava na universidade. A submissão a este tipo de disciplina de estudo depende de duas coisas: alguma vocação e forte pressão familiar. Mesmo hoje, poucos filhos de operários ingressam nas universidades francesas e europeias em geral. O que acontecia com os demais? Eram encaminhados para cursos técnicos ou tecnológicos.

Isso, na verdade, era (e é) pouco democrático. Mas não se pode democratizar o acesso a níveis superiores de educação, se não levarmos em conta que grande parte dos jovens, se não a maioria, não gosta do tipo de estudo teórico e abstrato que caracteriza o liceu francês e que modela toda a nossa estrutura curricular do segundo grau e da universidade. Não são, necessariamente, os jovens menos inteligentes, mas são jovens com outros interesses.

## Inclusão e diferenciação

O problema que enfrentamos hoje, o da heterogeneidade e das deficiências de formação dos jovens egressos do ensino médio, é o mesmo que os Estados Unidos enfrentaram há um século e foi resolvido de outra forma. Isto foi possível porque o modelo anglo-americano de educação superior não tem como base cursos que oferecem diplomas profissionais, como o nosso, mas sempre se baseou nos *colleges*, que ofereciam formação geral, isto é, aprofundamento do ensino médio com opção de maior concentração em algumas áreas do conhecimento. No início do século passado, boa parte dos *colleges*, inclusive os que integravam as universidades, oferecia formação basicamente humanista (línguas, filosofia, história). Originalmente, estes *colleges* haviam sido criados para elevar o nível de formação daqueles que se destinavam à carreira religiosa. Mas a organização flexível, que não estava presa a uma formação profissional específica nem a um currículo predeterminado, mas consistia na oferta de ampla gama de disciplinas diversas, favoreceu sua evolução para adequar-se a novas necessidades. Num *college*, os estudantes definem de início um *major* (isto é, uma área de concentração) e um *minor* (área secundária), e

devem diferenciar as demais matrículas entre diversas áreas de conhecimento. Isto facilitou a gradual reorganização e a mudança curricular, de forma a oferecer aos estudantes grande margem de opções, tanto em termos de campo de estudo como de complexidade. Além disso, os *colleges* se multiplicaram como instituições comunitárias, fora das universidades.

Assim, os Estados Unidos possuem hoje taxa de cerca de 75% da população jovem no ensino superior, enquanto nós temos apenas cerca de 15%. Mas a maioria desses jovens americanos não está fazendo cursos de Medicina, Direito, Engenharia, Administração, Arquitetura ou Jornalismo, mas está nos *colleges*. Um porcentual bem menor deles ingressará em curso de formação profissional após o *college*, ou ingressará na pós-graduação, para se dedicar à pesquisa e à formação avançada em áreas específicas do conhecimento. Além disso, *colleges* comunitários oferecem os mais diversos cursos profissionalizantes, sob a forma de educação continuada, que permitem orientação e reorientação em termos de colocação no mercado de trabalho.

No Brasil, a assimilação de uma população mais heterogênea no ensino superior se deu por intermédio de algo que parece ser próprio do “jeitinho” brasileiro: todas as instituições públicas e privadas oferecem os mesmos cursos e os mesmos diplomas profissionais. O que varia é o grau de exigência das instituições quanto às condições de ingresso e permanência. Há, assim, instituições mais fáceis e mais difíceis. O aluno pode escolher o quanto quer se dedicar aos estudos. Desta forma, democratizamos o diploma e não a qualidade do ensino. Mas, como na nossa sociedade o diploma é mais valorizado do que a qualidade da formação, democratizou-se o que, para muitos, é o essencial.

É, entretanto, uma falsa democracia porque houve, concomitantemente, uma outra divisão. O ensino público gratuito concentrou-se em universidades que aliam ensino e pesquisa e precisam de alunos mais bem formados. Isto significa, em grande parte, os provenientes de escolas particulares. Os demais, que incluem a maioria daqueles que constituem a primeira geração de uma família a terminar o ensino médio, são atendidos pelo ensino privado, que é pago.

Na verdade, o ProUni, do Governo Federal, abriu as portas das instituições privadas, ao financiar o ensino gratuito para os alunos, mediante a isenção de impostos para as mantenedoras. Mas, como não fez qualquer avaliação da qualidade do ensino nas instituições que se filiaram ao programa, acabou subsidiando verdadeiras arapucas educacionais.

Já se tentou no Brasil modificar esse tipo de oferta com a criação dos cursos básicos ou cursos de formação geral, de um ou dois anos, que antecedem os cursos profissionais. Esta era a intenção da reforma de 1968, mas que “não pegou”. Houve uma ou outra tentativa, como a da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a qual, entretanto, se revelou extremamente onerosa, e o curso básico acabou sendo extinto. Além do mais, era difícil criar um curso básico quando a seleção para as carreiras se dava previamente, já no vestibular.

Agora há tentativas, na Europa, de algo semelhante, oferecendo bacharelados inespecíficos de três anos, que podem ser seguidos de prorrogação de estudos que leve ao diploma. No Brasil, a Universidade do ABC parece estar sendo organizada neste modelo, e a Universidade da Bahia tem uma proposta nesta mesma direção.

Parece que, nestes dois casos, não se cometeu o erro estratégico de oferecer o mesmo curso básico para todos os alunos, como foi proposto na reforma de 1968, mas também não se imagina nada com a flexibilidade dos *colleges*. Além disso, as dificuldades de introduzir um sistema como este nas universidades públicas são imensas, porque ele exige aumento muito grande de cursos introdutórios a serem oferecidos ao conjunto dos alunos, e o nosso corpo docente dificilmente se acomodará à dedi-

cação muito maior a cursos deste tipo, destinados a alunos com interesses muito distintos e formação anterior muito variável.

A outra solução consiste em diversificar os tipos de curso e as instituições de ensino. O ensino público gratuito não pode ficar restrito ao modelo único de universidades de pesquisa. Precisamos, no sistema público, de boas instituições voltadas para o ensino de graduação. Um passo muito grande está sendo dado no Estado de São Paulo com a multiplicação das faculdades e cursos tecnológicos para estimular a qualidade sem eliminar a diversidade. Necessitamos também de um sistema que avalie as instituições de acordo com seus objetivos ou, como dizem os americanos, sua “missão”. Não se julga uma excelente universidade como a de Harvard pelos mesmos critérios com os quais se avalia um excelente *college* comunitário, como o de Beria, voltado à satisfação da necessidade de formação da população local.

Existe nos meios universitários brasileiros um preconceito muito arraigado: o de que é impossível oferecer bom ensino superior sem pesquisa acadêmica “que promova o desenvolvimento do conhecimento”. Toda carreira nas universidades públicas está voltada para estimular a produção científica, e isto se coloca como ideal para todas as instituições de ensino. A dedicação ao ensino não é levada em consideração. Tanto na União Soviética como na França, as universidades não eram instituições de pesquisa, as quais eram feitas por cientistas sob a égide, respectivamente, da Academia de Ciências, de um lado, e o Conseil National de la Recherche Cientifique, de outro. Embora não fizessem pesquisas, a não ser aplicadas ou com fins didáticos, nem por isso ofereciam cursos de segunda categoria. Nos Estados Unidos, temos os *colleges* e as academias. O que se precisa é de professores que estejam continuamente se atualizando e reformulando seus programas. Isto é uma atividade de renovação permanente, que intelectualmente não é inferior à da pesquisa acadêmica, que leva à especialização crescente dos docentes, em subáreas muito limitadas. Um bom ensino, ao contrário, exige formação ampla e geral do professor em sua área de atuação. Por isso mesmo, é que é difícil adequar as nossas universidades públicas à oferta de bacharelados inespecíficos.

Tem se insistido muito, nos últimos anos, que não se pode avaliar uma instituição apenas pelo desenvolvimento final dos alunos, mas pelo valor agregado. Instituições que só recebem alunos com formação muito boa formarão num nível de competência acadêmica maior. Mas uma instituição que receba alunos com déficit de formação, supere essas limitações e atinja níveis satisfatórios de qualificação dos alunos agrega mais valor do que aquela que só recebe bons e forma bons. É preciso criar instituições direcionadas para este segundo objetivo e avaliadas de acordo com esta missão. A possibilidade de transferência de um tipo de curso para outro, assim como o acesso comum à pós-graduação, seria indispensável para não criar categorias estanques.

Também há um preconceito generalizado no meio acadêmico quanto à preparação para o mercado de trabalho. Ora, o mercado de trabalho é o destino de todos os estudantes, que eles, inclusive os das universidades públicas, passem por uma empresa privada, um órgão governamental, uma escola pública, uma ONG ou para a docência nas universidades e outras Instituições de Ensino Superior. Entretanto, o currículo de muitos cursos das nossas universidades públicas parece exclusivamente destinado a formar professores universitários, como se a tarefa dos docentes fosse a de reproduzir a si próprios. Quando os critérios de avaliação da qualidade do ensino correspondem a esta visão, a produção científica dos docentes adquire um peso enorme na avaliação de qualquer instituição. Qualquer curso que possua outros objetivos (como aumentar a empregabilidade e o capital cultural de egressos do ensino médio) será mal classificado.

Bons cursos de Administração, de Direito e de Licenciaturas, por exemplo, que são os mais procurados pelos candidatos, não precisam, necessariamente, ser parte de uma universidade para serem bons. Aliás, isto é verdade para quase todos os demais cursos de formação profissional.

O novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), do Ministério da Educação (MEC), aparentemente adota o critério do valor agregado, mas de forma equivocada, exatamente porque um mesmo elenco de cursos (os atualmente oferecidos pelas universidades) e um mesmo padrão de avaliação são aplicados aos alunos ingressantes e concluintes. Isto não resolve o problema de melhoria da qualidade, pois se pensa nela como se houvesse um modelo único para ensinar e aprender. Este critério não pode ser exclusivo. Um outro critério pode ser uma pesquisa com os egressos, para verificar se o curso de fato lhes ofereceu melhores possibilidades de emprego.

Outra solução para ampliar o acesso ao ensino superior de alunos com deficiências de sua formação básica consiste em oferecer cursos pré-universitários gratuitos nas universidades públicas e a baixo custo nas instituições privadas, para os egressos das escolas públicas. Com a utilização de novas tecnologias educacionais em cursos presenciais, seria possível multiplicar enormemente a capacidade de superação de deficiências criadas no ensino básico, melhorando a formação dos candidatos no ensino superior, aumentando sua competitividade nos vestibulares e melhorando seu desempenho posterior.

## Conclusão

Não há uma solução única e simples para a melhoria da qualidade associada à democratização do acesso. A solução precisa contemplar, simultaneamente, a superação de deficiências na formação básica, a diversificação de objetivos e currículos das instituições e critérios de avaliação que levem em conta esta diversidade.

### **Eunice Ribeiro Durham**

Professora-titular de Antropologia da Universidade de São Paulo, aposentada. Foi diretora científica do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, presidente da Capes, secretária de Ensino Superior, secretária de Políticas Educacionais do Ministério da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação.

*Recebido em 24 de abril de 2009*

*Aprovado em 3 de maio de 2009*