

Depois de atacar Higino e dizer que "é um pesquisador da Holanda que nunca nos disse uma palavra sobre a literatura desse país, "promete investir contra ele: "Muito breve pretendo dar-lhe uma surra nesse sentido". Anuncia, ainda, que está estudando holandes para inteirar-se do movimento espiritual da Holanda, acrescentando: "Ramalho (Ortigão) também terá o seu quinhão de pancada". Em "Vários Escritos", pgs. 323-324.

A bem da verdade seja dito que, em algumas polêmicas, o provocado foi Tobias Barreto e sua reação, mesmo virulenta, justificava-se. Tal é o caso da famosa polêmica com os padres do Maranhão, surgida a propósito do discurso de paraninfo de Tobias sobre a idéia do Direito. Tobias foi atingido em seu legítimo direito à liberdade acadêmica e reagiu à altura embora a polêmica, de ambos os lados, descambasse para insultos grosseiros. A Josué Montello cabe o indiscutível mérito de haver pesquisado os autores maranhenses da polêmica identificando o verdadeiro autor dos artigos publicados na "Civilização" contra Tobias. Tratava-se do poeta satírico Euclides Faria, como demonstra Montello em sua excelente introdução ao livro no qual ele reproduz os artigos da polêmica, os de Tobias e os dos supostos padres do Maranhão que até então permaneciam sepultados no velho jornal do Maranhão. Cf. "A Polêmica de Tobias Barreto com os Padres do Maranhão", Livraria José Olympio Editora, Rio/1978.

A Qualidade do Ensino na Educação Superior Brasileira*

George Browne Rego

Hoje, mais do que nunca, fala-se e se quer repensar e discutir a problemática de qualidade do ensino, particularmente enquanto contraposta à noção de massificação.

A expressão torna-se como que uma palavra de ordem do ser e do fazer universitários, pronunciada numa frequência rítmica que se assemelha ao pulsar de um coração saudável. O MEC, o Conselho de Reitores, Pró-Reitores, Diretores, Professores, Associações de docentes e de funcionários, Diretórios Estudantis, todos enfim, enfatizam nos seus discursos este simpático e sonante apostrofo, colocando-o como fim primeiro a ser colimado no processo de transcendência que percorre a via condutora, da massificação à excelência.

O conflito conceitual, desenvolvido a partir deste binômio, alinha indivíduos — até um passado recente não alinhados — de diferentes hierarquias e matizes ideológicos dos diversos estamentos educacionais, provocando certa confusão e um verdadeiro tumulto que contribuem para mais abalar as já tão frágeis estruturas de nossa precária e incipiente filosofia educacional brasileira.

Foram, sem dúvida, as perplexidades e os equívocos advindos, em sua maioria, da reforma universitária que a partir de 1968 se instaurou no país, que contribuíram para o desenvolvimento de generalizados sentimentos de culpa, resultantes de erros e incompreensões, ob-

* Trabalho apresentado na Universidade Federal Fluminense no "Encontro Nacional de Pró-Reitores Acadêmicos".

viamente palpáveis, e com efeitos amplamente sentidos por todos. Sentimentos esses tratados, ou de modo não muito racional ou à luz de conveniências pessoais e, por isto, sem se tornarem objeto de crítica científica pertinente. Por medo ou idolatria ao poder instaurado "manu militare" foram assim compactuados por uns e, oportunamente, silenciados por outros.

Poder-se-ia então, a partir daquela época, distinguir grupos que se organizariam, mais ou menos, nos três segmentos posteriormente alinhados: a) aqueles que elaboraram a reforma ou, indiretamente, contribuíram à sua consecução. Boa parte deles integrada por autoridades ministeriais e universitárias que, no conjunto, comungavam com os seus princípios e acreditavam, um tanto dogmaticamente, na sua funcionalidade e eficácia; b) um grupo de professores em boa parte tradicionalistas, alguns de boa formação intelectual e cultural, outros até professando no plano teórico algumas ideologias de vanguarda. Todos, porém, nostálgica e substancialmente afetados pela perda de poderes e prerrogativas provenientes da anterior estrutura de faculdades isoladas e do sistema de cátedra que a reforma ousara elidir. Esta situação conduzia muitos deles a um conflito de consciência com impactos neurotizantes pois tinham, por um lado, de anuir, por convicção ou aceitar por conveniência, o regime instituído em 1964, e, ao mesmo tempo, repudiá-lo e criticá-lo naqueles aspectos que afetavam mais diretamente o poder que detinham e os privilégios dele resultantes; c) os críticos e contestadores do sistema — sejam os aliados da vida universitária pelo sistema de repressão, sejam os ainda nela mantidos, embora sem qualquer espaço de participação ou decisão. Envolvidos — como era de se esperar — por um denso clima emocional, professavam uma inarredável concepção maniqueísta na qual viam a Reforma como um produto do movimento militar de 1964 e, como tal, fruto contaminado do pecado original deste e, conseqüentemente, tratavam-na mais como objeto de repulsa do que de análise e de crítica.

O fato é que, na realidade, esforço suficiente não foi dispensado em prol de uma profunda avaliação crítica da reforma "condition sine qua non" para o entendimento, revisão ou mesmo alguma possibilidade de supressão. Como se não fosse um legado deixado, desde a antiguidade ao conhecimento humano, a necessidade inalienável de, diante de um constructo intelectual, seja ele forjado a nível das ciências sociais ou das naturais, examinar-lhe os fundamentos teóricos que o inspiraram e as suas condições de possibilidade em confronto com a **praxis**! No caso a **praxis** seria a própria realidade brasileira. O que se viu, no entanto, foi mais uma atitude dogmática por parte do primeiro grupo; de uma certa acomodação pelo segundo; de excesso de emocionalismo pelo terceiro. Mas todos eles, fundamentalmente, por crença, temor, acomodação ou revolta, deixaram de desenvolver em nível adequado, uma crítica mais científica do problema. Com efeito a grande preocupação de todos, àquela época, centrava-se mais na aparente bem sucedida recuperação econômica da nação, que a chamada filosofia do miagre brasileiro cuidara de difundir na década dos 70.

De fato, não há como negar que a reforma universitária esboça uma doutrina e um projeto teórico de Universidade que "per se", poderiam ser considerados componentes de uma nova filosofia de educação brasileira. Isto não obstante qualquer tentativa apriorística de estabelecer juízos de valor sobre ela. Assim, sendo alienada e alienígena para uns, autêntica e coerente com os interesses da nação para outros, ela se constituiu, preliminarmente, numa concepção teórica, filosófica e metodológica da educação superior brasileira.

UMA SÍNTESE DO MODELO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA INSTITUÍDA EM 1968

Dentro do novo esboço teórico do ensino superior, a primeira coisa que se observa é o deslocamento do

eixo valorativo da formação universitária da linha **carreirrocêntrica** para a **conteudocêntrica**. A reforma substituiu o sistema de faculdades pelo sistema departamental, privilegiando a **Universidade** como instituição essencial no contexto do ensino superior e só excepcionalmente, trata o problema das escolas isoladas. A organização dos cursos é profundamente alterada passando os Departamentos a se estruturarem em função de áreas do saber. Tais domínios do conhecimento, anteriormente, concentravam-se nas cátedras no interior de cada faculdade que, isolada e autonomamente responsabilizavam-se pela formação integral dos seus discentes. Os cursos surgem como cortes verticais atravessando e aglutinando as diferentes linhas departamentais das variadas áreas do saber, com vistas aos novos projetos de formação universitária.

Ao argumento de que os estudos gerais serviam universalmente a todos irrespectivamente a posterior formação profissional de cada um, acrescia-se o de natureza econômica: a não duplicação de meios para fins idênticos. Instituiu-se, assim, o ciclo geral ou básico (1.º ciclo), encarregado da formação fundamental antecedente à especialização. Ampliaram-se os cursos, em face das novas solicitações do mercado de trabalho, que passaram a agrupar-se genericamente, em duas amplas direções: cursos de natureza acadêmica e cursos de natureza profissional. Do ponto de vista de natureza jurídica das IES, além das autarquias, a grande inovação foi a fundação.

Ao nível discente ampliaram-se, de maneira significativa, as oportunidades educacionais, crescendo-se vertiginosamente o número de vagas e sedimentando-se, de uma vez por todas, o sistema classificatório de seleção de candidatos.

Mas é na pós-graduação que se procurou enfatizar a criação de um moderno e qualificado corpo docente. Como condição preferencial de ingresso dos docentes,

substituíram-se as indicações pessoais advindas do antigo sistema de cátedra, pelos concursos, causando nos círculos tradicionais uma considerável desfora. Substituindo o autodidatismo, que foi responsável durante vários anos, pela formação do catedrático e de sua condição preliminar — a **livre docência** — encoraja-se então a matrícula em cursos de pós-graduação como condição preliminar à docência. Sendo o país carente desse tipo de instituição, promoveu-se uma maciça evasão de docentes para instituições estrangeiras, principalmente, à época, para as universidades americanas.

Finalmente, incluem-se, entre as funções universitárias, a da extensão como forma interativa da própria comunidade universitária entre si e desta com a sociedade abrangente.

ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS DA IMPLANTAÇÃO DA REFORMA

A mais intensa reação à reforma universitária ocorreu, primeiramente, a nível institucional para estender-se depois ao plano social em geral.

O desmantelamento do sistema anterior, ameaçando a sobrevivência e o prestígio dos tradicionais cursos do ensino superior brasileiro, foi o primeiro e grande desafio à continuidade da reforma. Sob a orquestração dos antigos catedráticos, desenvolveu-se uma implícita, quase que silenciosa mas nem por isso pouco atuante, reação ao estabelecimento dos novos rumos preconizados pela reforma. Essa reação encontrou eco significativo no seio da própria sociedade brasileira. Movidos por condicionamentos históricos, os aspirantes à Universidade, com o apoio das suas famílias, perseveravam em almejar lugares nas tradicionais e prestigiosas ex-faculdades: Direito, Medicina, Engenharia. A ampliação das vagas por um lado e o novo afunilamento, por outro, gerado pelo 1.º

Ciclo — que originalmente constituíram-se num como que segundo vestibular — aumentou substancialmente a concorrência entre candidatos com patentes desvantagens e obstáculos para os mesmos. Isto provocou um impacto suficientemente forte a nível institucional e social para as frágeis estruturas da nascente reforma, já comprometida na sua credibilidade pública por ter sido gerada em tempo recorde, sem consultas mais amplas ou trabalhos de conscientização adequados nos círculos fechados do sistema autoritário.

A consequência, conhecida de todos, foi a eliminação pelo próprio Governo da função primordial do 1.º Ciclo, a saber: reorientar e descobrir vocações dentro da própria Universidade através de um maior embasamento cultural e científico, resultante de estudos gerais.

Por outro lado, o ingresso descontrolado de estudantes nas IES sem adequado planejamento nem avaliação das necessidades sem condições infra-estruturais, fazia declinar os níveis de formação. Isto ocorria, mormente, nos cursos mais novos e sem perspectivas académicas ou profissionais convenientemente definidas. Seguia-se a tudo isto, uma não satisfatória alocação de recursos para lidar com as despesas de custeios e manutenção do sistema. Também, em alguns casos, não foram felizes as escolhas dos administradores universitários movidas em boa parte mais por perfis político-ideológicos do que por uma séria e equilibrada avaliação da formação e experiência científico-acadêmico.

Na medida em que as IES mais inchavam do que cresciam, não se dispôs suficiente tempo e esforço no sentido de, a nível sócio-econômico, criar-se novas e mais ricas condições de absorção do volumoso contingente universitário egresso das IES.

Gerou-se o desemprego e o sub-emprego em uma esfera que tradicionalmente, constituía, por excelência, o canal de ascensão da classe média.

A expansão da pós-graduação que — como já foi enfatizada — constituiu fator importantíssimo para o aperfeiçoamento docente, merece destaque especial.

Com efeito, a expansão da pós-graduação no Brasil realizou-se num curto espaço de tempo e numa velocidade além dos limites permitidos, mesmo em países de sistemas educacional e sócio-econômico mais sólidos.

É necessário entretanto ressaltar que, dentro do conjunto de metas preconizadas pela Reforma, a pós-graduação se constituiu numa das iniciativas que — apesar de todas as deformações e desacertos — teve realmente alguns resultados positivos para a vida universitária brasileira.

Analisando, do meu ponto de vista, a expansão da pós-graduação brasileira, alguns dos seus aspectos problemáticos de logo se evidenciam.

Inicialmente remetendo em massa para o estrangeiro legiões de docentes, não parece que os critérios de seleção tenham sido os mais sérios e consentâneos com as necessidades brasileiras. Mais uma vez, em certos casos, prevaleceram os critérios político-ideológicos e com isto não se ampliaram as oportunidades e as escolhas que, lamentavelmente, nem sempre recaíram nos mais qualificados. As instituições indicadas para treinamento também não foram em todos os casos as mais pertinentes em programas académicos e em níveis de excelência. Limitados basicamente às ofertas americanas, através de programas como **Usaid** e outros, mesclavam-se os objetivos, que oscilavam entre os de natureza académica e os de cooperação internacional, estes com evidentes conotações ideológicas. Como em certos casos, as bases culturais e científicas dos candidatos não eram tão sólidas e o senso crítico inexistente ou limitado, tais programas não só treinavam mal esses candidatos mas

atuavam como uma espécie de **brain washing**, alienando-os das necessidades nacionais. Retornando com título de mestrado e doutorado imediatamente entregavam-se, quase que exclusivamente à criação e desenvolvimento de cursos nacionais de pós-graduação. Era de se esperar que se desenvolvesse no bojo da própria instituição, além de outras conseqüências, um considerável conflito entre tais indivíduos e as facções tradicionais ou grupos mais jovens, que não tiveram a mesma oportunidade. Não obstante a pós-graduação foi responsável pela geração de excelentes profissionais acadêmicos e parte da produção intelectual cultural e científica das nossas universidades hoje advêm desse grupo.

Um outro problema de expansão de pós-graduação afetou diretamente a Universidade Brasileira, particularmente, no que tange àquilo que lhe é majoritário e ainda essencial: a graduação. A carência de mão de obra, resultante da saída de um apreciável contingente de professores para a pós-graduação, gerou a necessidade de se substituir, eventualmente, essa mão de obra em treinamento. Foi o período de improvisação do corpo docente para o ensino de graduação. Inicialmente, isto se processou através da seleção dos professores auxiliares de ensino, com contratação de natureza probatória, para desaguara na torrente dos chamados "professores colaboradores", cujos critérios de convocação em nada diferenciavam das indicações pessoais dos antigos catedráticos. Só que, desta vez, com o agravante do despreparo e da inexperiência dos novos docentes, cuja responsabilidade, em boa parte, decorreu do sistema educacional que os formou. Aqueles que regressavam do estrangeiro, munidos de pós-graduação, principalmente os que tinham desenvolvido programas de boa qualidade, procuravam concentrar-se em núcleos de pesquisa e pós-graduação e, cada vez mais, se descomprometiam com o ensino de graduação e com os interesses mais prementes e legítimos da sociedade brasileira. Associou-se a idéia de

"status" à de ser exclusivista da pós-graduação e da pesquisa. A conseqüência é que a graduação torna-se cada vez mais deficiente e boa parte dos seus professores despreparados.

Professores e alunos, vítimas de um sistema frágil e inadequado passam, deste modo, a ter em comum, análogas frustrações. Por isso é de se estranhar que a questão universitária, hoje, transborde da análise dos seus próprios meios-fins-propósitos para o plano político-ideológico, um dos grandes calcanhares de Aquiles da sociedade brasileira atual.

Temos, necessariamente, que levar em conta que uma boa parte da pós-graduação e da pesquisa brasileira tornou-se mera reprodutora e dependente da ciência e da cultura dos países econômico e socialmente dominantes.

Quanto aos professores contratados, eventualmente, para suprir transitórias deficiências do ensino superior de graduação, já se tornaram a esta altura efetivos. A falta de formação antecedente, os baixos salários, a natural confusão e perplexidade entre objetivos acadêmicos e político-partidários, num país que não dá a necessária atenção e não atribui o devido valor à universidade e sua missão, tudo isso gerou obstáculos quase que insuperáveis à qualificação desse contingente docente e da própria universidade como um todo.

Após essas considerações, parece que se faz amadurecida a oportunidade de falar especificamente sobre o que se entende por qualidade do ensino e quais as suas condições de possibilidade para a educação brasileira.

A QUALIDADE DO ENSINO E O SEU PAPEL PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Genericamente, o termo qualidade diz respeito à perfeição, conformidade e um certo padrão de excelência, virtude, talento.

Qualidade vem do latim "qualitas" de "qualis" e etimologicamente concerne à natureza que é própria ou se atribui à coisa. Distingue-se assim este conceito por referir-se à diferença em atributos antes que à numérica. Relativa, portanto, à espécie e não à quantidade.

Diz-se da qualidade sob o ângulo **intrínseco** ou sob o **extrínseco**.

Qualidade intrínseca é aquela inerente, própria, indispensável à coisa pelo que esta não pode ser sem ela. Constitui a sua própria substância e por isso, diz-se dela ser qualidade essencial.

Qualidade extrínseca é aquela que é atribuída ou acrescentada à coisa. É qualidade distintiva e, por conseguinte, acessória ou accidental.

Como conseqüência, a qualidade intrínseca ou essencial não pode faltar à coisa. Sem ela a coisa perece, pois é a sua própria natureza. Enquanto a extrínseca, embora promova e facilite a sua aparência, não lhe é essencial.

O termo ensino já se afigura extremamente complexo pois diz respeito não só ao conhecimento mas às condições de possibilidade de transmiti-lo.

Toda a tradição filosófica, de Platão a Kant, preocupou-se com o problema. Em "Meno" o famoso diálogo de Platão, Sócrates põe a questão de se é possível ensinar algo a alguém e quais os limites e as possibilidades da ação educativa.

Mas não é nosso objetivo aprofundar este problema. Antes fornecer um conceito bastante amplo e operacional que nos dê uma idéia do que entendemos pela expressão **qualidade do ensino** e sua aplicação ao ensino superior.

Assim consideramos o ensino formal como a atividade intencional deliberada, através da qual se transmite a alguém conhecimentos de natureza filosófico-científica, cultural ou artística, com vistas à produção de aprendizagem.

Ensino qualitativo seria então aquele em que se transmitem conhecimentos a outrem de forma deliberada, dotados de bom nível de perfeição ou excelência.

Em princípio toda a atividade educativa há de ser qualitativa. Mas a variação de métodos e objetivos, em função dos diferentes níveis de aprendizado e maturação do educando, requer que o ensino superior atinja o máximo de perfeição qualitativa na sua abrangência, profundidade e pureza metodológica.

A universidade, como instância crítico-criadora da cultura geral, tem como uma das suas funções essenciais, transmitir, e também renovar e mudar a herança cultural da humanidade. Para isto há de reivindicar o máximo de qualidade e de excelência nas suas atividades de ensino e pesquisa.

Na publicação da Unesco, "Educação no Mundo", essa perspectiva da missão orientadora intelectual qualitativa da universidade e seu compromisso indeclinável de liderança na procura da verdade, vem assim ilustrado:

"...Em toda parte é sobretudo a verdade que se procura para se desenvolver o saber sabedoria. As universidades, auxiliadas pelas circunstâncias, foram as guardiãs da consciência intelectual da humanidade e a primazia da procura da verdade é também assegurada hoje dentro de uma civilização tecnológica como nunca foi no passado".

A esta altura já é possível tentar colocar a questão da qualidade do ensino superior distinguindo-se nela

o que é essencial, intrínseco à sua natureza, do que nela há de accidental.

Poderíamos então dizer que, num sentido bastante amplo, refere-se à qualidade do ensino toda e qualquer iniciativa ou empreendimento que concorra para o incremento das condições necessárias e desejáveis ao processo educativo.

Melhores condições físicas, mais verbas para educação, reformas administrativas, pedagógicas etc., tudo isso afeta indireta ou reflexamente a qualidade da educação, influenciando positivamente o educando e o contexto sócio-educativo em que se situam. Mas num sentido essencial, intrínseco, a qualidade do ensino refere-se ao nível de formação geral (intelectual, cultural, ética e artística) dos professores, ou seja, ao conteúdo que dominam, aos métodos que utilizam, ao poder de criatividade que desenvolvam, enfim, ao exercício da sabedoria.

Com efeito é possível dispor-se das condições amplas acima mencionadas, mas não se ter qualidade do ensino, no sentido intrínseco e essencial. Enquanto isto é possível — há que se admitir — que a recíproca não é verdadeira. Com efeito as primeiras ajudam à segunda, mas não a promove.

Acredito que reflexões mais amplas e profundas podem ser desenvolvidas sobre a questão da **qualidade do ensino** e suas implicações para a realidade sócio-educacional brasileira. Para os propósitos deste trabalho, entretanto, suponho que já se dispõe de alguns elementos hábeis a iniciar a sua discussão. Tenho observado que algumas vezes se fala e discute a qualidade do ensino com um certo quê de macaqueação. É mais uma expressão a entrar no jargão universitário, de forma um tanto quanto vaga, imprecisa, obscura. Um como que "pedagogês" que impressiona e que transmite a idéia de que

o seu pronunciante detém dele domínio teórico e pragmático. Mas é necessário que, algo que denota um sentido essencial de singular nobreza e grandeza para o ensino superior, como a sua qualidade, seja objeto de mais demoradas e profundas reflexões.

Não pretendo, como afirmei, trazer contribuição decisiva para o problema, contentar-me-ei apenas em suscitar deste seminário reações polêmicas que venham gerar pelo menos maiores preocupações sobre o tema. Neste momento em que a educação superior brasileira se encontra carente de qualidade, quer intrínseca quer extrínseca, a escolha desse tema num encontro de Pró-Reitores Acadêmicos, foi sobre todos os aspectos, lúcida e oportuna.

Concluo afirmando que as condições adversas, que marcam hoje a educação superior no Brasil, abrem perspectivas pessimistas para todos os que estão nela envolvidos e lutam pela sua elevação. Mas esse pessimismo não deve conduzir-nos a uma interpretação determinista do problema. À nossa adversidade, deve contrapor-se a nossa utopia. A esperança de transcendermos as dificuldades e encontrarmos os próprios caminhos, à margem de casuísmos políticos e de lutas pelo poder, constitui-se nessa nossa utopia e no desafio à nossa criatividade.

Termino afirmando:

que um homem desconheça o sentido, a razão, o significado e a função do social e da grandeza de algumas das suas mais nobres instituições — dentre as quais, sem dúvida, destaca-se a universidade — é lamentável mas não é desprezível. Mas que, um professor, um pesquisador universitário o desconheça é desprezível. Não que este não seja, como aquele, um cidadão comum. Porém mais do que isto, ele tem que ser uma sentinela da cultura, um guardião da inteligência e do saber, um cultor do caráter, um fascinado pela verdade e pela beleza.