



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E, CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE

VITOR GUIMARÃES MORAIS

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO COM DOCENTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA

Salvador

2018

VITOR GUIMARÃES MORAIS

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO COM DOCENTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro

Salvador

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Guimarães Morais, Vitor
Qualidade na Educação Superior: Um estudo com
docentes da Universidade Federal da Bahia / Vitor
Guimarães Morais. -- Salvador, 2019.
76 f. : il

Orientador: Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton
Santos, 2019.

1. Qualidade. 2. Qualidade na Educação Superior. 3.
Conceito de Qualidade. 4. Universidade. I. Lordêlo de
Sales Ribeiro, Jorge Luiz. II. Título.

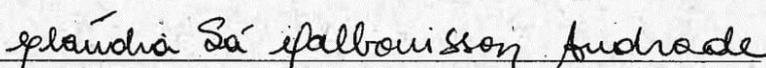
VITOR GUIMARÃES MORAIS

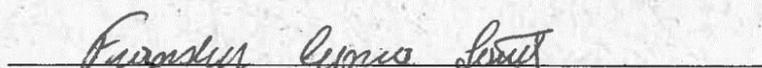
**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A
PERSPECTIVA DOCENTE**

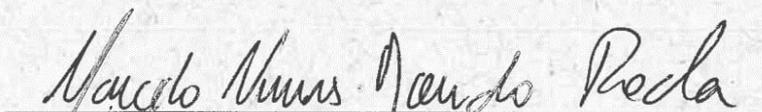
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 29 de março de 2019.

Banca examinadora:


Prof.^a. Dra. Claudia Sá Malbouisson Andrade (UFBA)


Prof. Dr. Fransley Lima Santos (UFBA)


Prof. Dr. Marcelo Nunes Dourado Rocha (UFBA)

VITOR GUIMARÃES MORAIS

**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A PERSPECTIVA
DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 29 de março de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dra. CLAUDIA SÁ MALBOUISSON ANDRADE

Doutora em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco

Professora Adjunto da Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. FRANSLEY LIMA SANTOS

Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. MARCELO NUNES DOURADO ROCHA

Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia

Aos indignados e corajosos.

AGRADECIMENTOS

Antes de dissertação, era vontade. Foram dois anos intensivos de muito trabalho, dividido entre o final da graduação e a pesquisa. Para mim, o valor dessa experiência é inestimável, afinal, não tenho apenas um trabalho escrito, resultado de muito esforço e angústias, mas finalizo essa etapa da vida mais forte, mais confiante e mais consciente de que, sem apoio, não avançamos. Por isso, devo agradecer a todos aqueles que cruzaram meu caminho e de alguma forma me impulsionaram, em particular:

À minha família e amigos, que em nenhum momento deixaram de acreditar e incentivar o meu sucesso, devo a eles o meu devoto amor e carinho, em especial, à minha eterna mãe Claudia, pela dedicação, apoio e mimos. Aos meus amigos Diogo, Gabriel e Neto que, quando distantes, se fizeram tão presentes. À minha querida Mariane, pelos risos e alegrias compartilhados, essenciais nessa trajetória tão árdua.

Aos mestres que tive a honra de conhecer e que mostraram o caminho da sabedoria e humildade, atributos tão difíceis de conjugar. Ao Prof. Renato, sua história me inspira, obrigado por lutar pelas gerações futuras. À Prof. Analícea, pela compreensão e escuta, sempre tão gentil. Ao Antônio Milheiro, que sempre foi uma injeção de autoestima nos momentos mais difíceis, obrigado pela confiança. Ao meu queridíssimo orientador Jorge Sales, por tamanho acolhimento e empenho em me fazer alguém melhor.

Aos meus colegas de trabalho e pesquisa, Gabriel, Victor, Fernando, Ademir, Joice, Taíze, Cailan e Ivana, que sempre souberam me apontar a direção correta, obrigado por proporcionar debates tão ricos.

À Universidade Federal da Bahia, por ter sido o meu segundo lar.

Muito obrigado.

MORAIS, Vitor Guimarães. **Qualidade Na Educação Superior: Um Estudo Com Docentes Da Universidade Federal Da Bahia.** 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2019.

RESUMO

Esta dissertação está apresentada no formato de coletânea, composta por dois artigos, e teve o objetivo de investigar as concepções de qualidade utilizada por docentes de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O primeiro artigo, intitulado Qualidade da Educação Superior brasileira: Um modelo de análise, buscou apresentar os diferentes conceitos e categorias de qualidade que existem na literatura e discutir a utilização dessas definições na prática da Educação Superior brasileira. Para isso, baseou-se em livros sobre qualidade na educação, artigos e nas referências contidas nos trabalhos encontrados. Este primeiro trabalho foi estruturado em três seções principais, abordando o desenvolvimento histórico e a utilização do conceito de qualidade na educação; apresentação dos conceitos e categorizações encontrados na literatura e finalmente, a formalização de uma proposta para análise da qualidade. Verificou-se que os conceitos, apesar de variados, podem ser agrupados com base na perspectiva política em que foram pensados, entretanto, as categorizações não refletem essa forma de organização. Conclui-se que, para analisar a qualidade na educação, é preciso partir do viés político encontrado entre os conceitos, resultando na criação de duas categorias, a qualidade crítica e a qualidade instrumental. O segundo artigo, intitulado Qualidade na Educação Superior brasileira: A perspectiva docente, buscou identificar e compreender a concepção de docentes da UFBA acerca da qualidade de cursos de graduação. Para isso, utilizou-se entrevistas semiestruturadas com 12 professores de cursos variados, sendo possível identificar os principais descritores de qualidade nos seus discursos e verificar que, em sua maioria, pensam a Educação Superior através da qualidade crítica. Além disso, observou-se a emergência de temas comuns entre eles, indicando que a qualidade da educação deve partir de reflexões sobre os temas elencados.

Palavras-chave: Qualidade. Qualidade na Educação Superior. Conceito de Qualidade. Universidade.

MORAIS, Vitor Guimarães. **Quality in Higher Education: A Study with Teachers from Bahia Federal University**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2019.

ABSTRACT

This dissertation is presented in a collection format, composed by two articles, and had the objective of investigating the conceptions of quality used by professors of different undergraduate courses of the Federal University of Bahia (UFBA). The first article, titled *Quality of Brazilian Higher Education: A model of analysis*, sought to present the different concepts and categories of quality that exist in the literature and to discuss the use of these definitions in the practice of Brazilian Higher Education. For this, it was based on books on quality in education, articles and in the references contained in the works found. This first work was structured in three main sections, addressing the historical development and the use of the concept of quality in education; presentation of the concepts and categorizations found in the literature and, finally, the formalization of a proposal of quality analysis. It was found that the concepts, although varied, can be grouped based on the political perspective in which they were thought, however, categorizations do not reflect this form of organization. It is concluded that, in order to analyze quality in education, it is necessary to start from the political bias found between concepts, resulting in the creation of two categories, critical quality and instrumental quality. The second article, entitled *Quality in Brazilian Higher Education: The teacher's perspective*, sought to identify and understand the UFBA faculty's conception of the quality of undergraduate courses. For this purpose, we used semi-structured interviews with 12 teachers of varied courses. It is possible to identify the main quality described in their speeches and to verify that, for the most part, they think of Higher Education through the critical quality. In addition, it was observed the emergence of common themes among them, indicating that the quality of education should be based on reflections on the topics listed.

Keywords: Quality. Quality in Higher Education. Quality Concept. University.

LISTA DE QUADROS

Artigo I

Quadro 1	Princípios e características dos conceitos de qualidade.....	20
Quadro 2	Categorizações do conceito de qualidade na educação.....	26
Quadro 3	Aspectos da qualidade crítica.....	31
Quadro 4	Aspectos da qualidade instrumental.....	32

Anexo A

Quadro 1	Área I Exatas.....	67
Quadro 2	Área II Saúde.....	68
Quadro 3	Área III Humanidades.....	69
Quadro 4	Área IV Letras.....	70
Quadro 5	Área V Artes.....	71
Quadro 6	Área VI Bacharelado Interdisciplinar.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ARTIGO 1 – QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UM MODELO DE ANÁLISE	16
RESUMO.....	16
2.1 INTRODUÇÃO.....	17
2.2 O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE QUALIDADE.....	18
2.3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONHECENDO OS CONCEITOS.....	20
2.3.1 Os conceitos de qualidade.....	21
2.4 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONHECENDO AS CATEGORIZAÇÕES.....	23
2.5 ADEQUAÇÃO DE UM MODO DE ANÁLISE.....	27
2.5.1 Qualidade crítica.....	30
2.5.2 Qualidade instrumental.....	31
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34
3 ARTIGO II – QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A PERSPECTIVA DOCENTE	39
RESUMO.....	39
3.1 INTRODUÇÃO.....	40
3.2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	40
3.3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS.....	43
3.3.1 População e local.....	43
3.3.2 Procedimentos.....	44
3.3.3 Aspectos éticos.....	45

3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
3.4.1 O conceito de qualidade e seus determinantes.....	46
3.4.2 O professor e sua relação com o estudante.....	47
3.4.3 Estrutura institucional democrática.....	51
3.4.4 Formação crítica, social e transformadora.....	53
3.4.5 Relação da educação com o mercado.....	55
3.4.6 A percepção sobre as avaliações.....	58
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE A – Síntese das entrevistas individuais (Artigo II)	67
APÊNDICE B – Termo de consentimento informado livre e esclarecido.....	73
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	76

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade dos serviços que nos são oferecidos e dos bens que adquirimos é frequente na nossa história, afinal, qualidade, nesses casos, está associada ao que é bom ou estabelece uma comparação, em que uma coisa é melhor que outra, logo, tem mais qualidade (BERTOLIN, 2009). Esse tipo de concepção pode ser facilmente aplicado em diversos contextos, seja na aquisição de um produto, na avaliação de uma tarefa realizada ou como critério na escolha de ingresso entre um ou outra instituição de ensino superior (IES).

Associar qualidade a um produto, ou utilizá-lo na avaliação de uma tarefa é atividade comum e, possivelmente, mais simples do que associar à educação. Nesse caso, a complexidade ocorre porque a educação está cercada de dissensos sobre o que é ou o que deve ser educação, se mostrando um objeto extremamente complexo e dinâmico (CABRITO, 2009). Da mesma forma, a qualidade é um termo polissêmico e pode abranger diversas concepções do que é qualidade, a depender de quem a conceitua (MOROSINI, 2016).

Assim, este trabalho entende que o crescente destaque sobre as discussões em volta da qualidade da Educação Superior merece especial atenção, não só porque tem se constituído como um campo de estudo e pesquisa cada vez mais complexo, mas também por entender que a concepção de qualidade empregada pelos atores políticos envolvidos com educação diz respeito, necessariamente, a uma questão política (SANTANA, 2007). Isso significa que a qualidade tem se tornado um objetivo a ser alcançado, logo, a escolha desse objetivo e a trajetória até ele é um campo de negociações e disputas entre os atores educacionais, a exemplo dos próprios professores universitários, que cada vez mais precisam repensar seus papéis neste ambiente (GHANEM, 2000).

O objetivo desta dissertação foi investigar as diferentes concepções de qualidade presentes nos discursos de docentes da Universidade Federal da Bahia, buscando compreender como essas concepções se relacionam e de que modo podem impactar na realidade universitária. Para isso, o trabalho foi realizado em duas etapas, composto por dois artigos que, além de tratarem da temática da qualidade, são complementares.

Na primeira etapa, que resultou no artigo 1, buscou-se compreender, na literatura, de que forma a qualidade é trabalhada e conceituada, além de refletir sobre sua aplicação no campo da Educação Superior e sobre formas de categorização dos diferentes conceitos existentes. Verificou-se nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google

Acadêmicos artigos que tratavam sobre qualidade na Educação Superior e 26 conceitos e três categorizações da qualidade foram identificados. A partir dessa busca foi possível analisar as similaridades e diferenças entre os conceitos e categorizações de qualidade, entendendo que há um percurso histórico e político que acompanha as concepções de qualidade. Ao final, propõe-se a atualização de uma das categorizações encontradas, entendendo que assim se faz necessário para uma melhor adequação do seu uso nas análises da qualidade na Educação Superior.

Na segunda etapa, que resultou no artigo 2, tratou-se de identificar e analisar, através de entrevistas semiestruturadas, as concepções de qualidade de docentes da UFBA. Foram selecionados 12 docentes de cursos variados, estratificados a partir das suas áreas de conhecimento e estabelecendo dois docentes por área. Os docentes foram perguntados sobre o que é qualidade; o que é Educação Superior de qualidade; como visualizam um curso de graduação ideal; e como se avalia a qualidade de um curso de graduação. A partir dessas perguntas, foi possível identificar quais aspectos se destacam individualmente entre os docentes. As respostas foram analisadas com base na categorização elaborada no artigo 1 e também nos temas elencados pelos docentes como mais relevantes para o alcance da qualidade ou que a determine, a saber: o conceito de qualidade; relação professor-estudante; estrutura institucional democrática; formação social; relação educação-mercado; percepção sobre avaliações.

Cabe destacar que esta pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a nível de bolsa de pesquisa em mestrado.

2 ARTIGO I: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UM MODELO DE ANÁLISE

RESUMO

A qualidade da Educação Superior se constitui como campo de estudo e pesquisa, marcado por um dissenso a respeito do que se entende por qualidade, considerando que este é um termo subjetivo e polissêmico. O objetivo deste artigo é revisar criticamente as diferentes definições do conceito de qualidade, sua aplicação no campo da Educação Superior e formas utilizadas para categorização dessas definições, buscando propor um modelo que nos permita analisar as concepções de qualidade adotadas pelos docentes universitários para julgar os cursos de graduação. Através de uma revisão sistemática da literatura foram selecionados artigos e livros que tratassem diretamente do conceito de qualidade ou proposta de categorização, encontrando assim vinte e seis conceitos e três categorizações distintas, que foram analisados de acordo com suas similaridades e diferenças. Ao final, formaliza-se uma proposta de atualização de uma das categorizações encontradas, com vista a uma melhor adequação do seu uso na Educação Superior.

Palavras-chave: Qualidade. Qualidade na Educação Superior. Conceito de Qualidade. Universidade.

2.1 INTRODUÇÃO

Na Educação Superior brasileira há uma preocupação cada vez maior em torno da sua qualidade, seja para melhorá-la, seja para manter padrões mínimos de funcionamento. Mas, apesar dessa preocupação, não há um consenso acerca do que se entende por qualidade. Por conta disso, muitos se lançam na tentativa de defender seus pontos de vista a respeito do que consideram uma boa educação e de quais caminhos devem ser seguidos para alcançá-la. Sendo qualidade um termo polissêmico, não se espera, nem se deseja, consenso acerca da sua definição (MOROSINI, 2016). Porém, tantas perspectivas diferentes podem gerar uma confusão no momento de compreender suas motivações, princípios e objetivos do seu uso, produzindo, por consequência, dificuldades na formulação de políticas institucionais e, sobretudo, no campo da avaliação.

Parte das divergências em relação às definições de qualidade se explica pela própria polissemia do termo que permite variados entendimentos. Além disso, cada definição é influenciada pelo momento histórico, ressaltando, com maior ou menor intensidade, os movimentos políticos, sociais, econômicos e culturais da época (BERTOLIN, 2007; DAVOK, 2007; GUSMÃO, 2013). No caso do Brasil, Gentili (1994), considera que em meados da década de 1980, a Educação Superior brasileira sofreu a influência de um governo de orientação neoliberal, que valorizou fortemente as noções de eficácia, eficiência e competitividade, e isso se refletiu no entendimento de qualidade na época. Mais recentemente, a influência de governos com posições políticas socialistas, também se refletiu na concepção de qualidade da educação, destacando mais fortemente aspectos como inclusão, democratização, colaboração etc., em lugar da eficácia e eficiência, competição, critérios relacionados ao mundo empresarial. A aceitação ou a oposição à transposição do conceito de qualidade com características do campo empresarial para o campo educacional criou um espaço de debate e construção próprio para a elaboração das mais variadas ideias do que seria uma educação de qualidade (GARVIN, 2002).

Esse campo de debates, polarizado em torno dessas duas vertentes ideológicas, produziu uma grande quantidade de conceitos e definições de qualidade, cujas raízes epistemológicas ora refletem influências de um lado, ora refletem influências do lado oposto. O objetivo deste artigo é revisar criticamente as diferentes definições do conceito de qualidade, sua aplicação no campo da Educação Superior e formas utilizadas para categorização dessas definições, buscando propor um modo que nos permita analisar as concepções de qualidade adotadas pelos docentes universitários para julgar os cursos de graduação.

Para dar conta desse objetivo o texto procura inicialmente situar o contexto em que a qualidade se insere, destacando a transposição da definição de qualidade da área da administração empresarial para a educação. Em seguida faz um levantamento na literatura sobre os conceitos de qualidade, discute os conceitos e as categorizações de qualidade encontrados na literatura, explicitando algumas de suas similaridades e diferenças. Finalmente, a partir da análise das categorizações existentes, formaliza uma proposta de atualização e modificação das categorizações encontradas, com vistas a uma melhor adequação do seu uso para a análise das concepções de qualidade utilizadas para avaliação dos cursos de graduação.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE QUALIDADE

No campo da educação, a questão da qualidade é uma preocupação constante, pois está intimamente atrelada aos processos de avaliação. Tyler, em 1949, utilizou o conceito de qualidade entendido como o ajuste aos propósitos para desenvolver seu trabalho e analisou diferentes objetivos educacionais, refletiu sobre como as experiências de aprendizagens podem ser avaliadas e tratou de forma muito direta como considera que a educação deve ser concebida (TYLER, 1949).

Com o passar do tempo, outros autores, como Groot (1983), Ball (1985), Barnett (1988) e McClain, Krueger e Taylor (1989) se empenharam em fortalecer o significado de qualidade entendido como um conjunto de objetivos que são satisfeitos, como uma tarefa de ajuste aos propósitos (WATTY, 2005). Bertolin (2007) destaca que esses autores, além de atualizarem o conceito, utilizavam-no para pensar a Educação Superior. Isso porque desde os avanços produzidos pela Revolução Industrial no século XVIII, a qualidade esteve presente como elemento central na produção das mercadorias, fato que culmina na formulação do fordismo no começo do século XX, que criou base para que fosse incorporado ao conceito de qualidade as noções de produção em série, o menor custo de produção e a satisfação do cliente.

Para Adams (1993), nos EUA, o que se buscava ao transportar a noção de qualidade do campo empresarial para o campo educacional era poder determinar se a educação que estava sendo ofertada atendia adequadamente às demandas, previamente definidas pelo próprio mercado. A transposição da noção de qualidade do campo empresarial para a educação pode ser explicada, em parte, por conta da necessidade de se ter maior controle da relação custo/benefício neste setor, dado o cenário de crise econômica brasileira vivida na década de 1980, ademais, também houve grande participação da iniciativa privada na educação (DIAS SOBRINHO, 2003), fato que se verifica até os dias atuais, pois o sistema brasileiro de ensino

superior é composto em 87,9% por instituições privadas, segundo censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2017 (INEP, 2017).

Apenas no começo da década de 1980 é que a preocupação com a qualidade se estende para os níveis básico e superior do ensino, marcado pelo constante aparecimento do termo nos textos sobre educação. Esta ampliação, para Adams (1993) e Gentilli (1994), acontece como efeito da mudança nas políticas públicas da educação, em que o foco deslocou-se da democratização do acesso para a garantia da qualidade.

Para entender a mudança de foco no ensino superior, ajuda pensar que durante a década de 1980 o Brasil passava por um governo de orientação neoliberal e em grave crise econômica, o que levou cada vez mais a Educação a ser entendida como prestação de serviço (ELASSY, 2015), mas, além disso, teve base nas noções de “adaptabilidade”, “competitividade”, “produtividade”, “rentabilidade” e “ajuste ao mercado” (GENTILLI, 1994), características oriundas do campo empresarial.

Se, por um lado, a aproximação da noção de qualidade mais empresarial permite que a Educação Superior passe a ser vista como uma prestação de serviço, por outro lado, deve ser entendida como um bem público, visto que é assim reconhecida na Conferência Mundial Sobre Ensino Superior em 1998. Nessa mesma conferência, na edição de 2009, tratou-se de reforçar a responsabilidade social da educação por investidores e, principalmente, por governantes, entendendo que os objetivos da Educação Superior devem ir além da formação técnica, e contribuir para a formação de cidadãos éticos, de pensamento crítico e comprometidos com os valores democráticos (UNESCO, 2009).

Esses dois pontos de vista sobre um mesmo fenômeno marcam uma polarização assentada em duas concepções de qualidade ideologicamente opostas que, como dito anteriormente, remetem aos projetos políticos neoliberal e ou de cunho social que influenciaram com maior ou menor intensidade, os governos no Brasil. Cria-se, então, no cenário brasileiro, um espaço de debate e construção a respeito de quais ideologias, valores, parâmetros e aspectos qualitativos a Educação Superior deve se basear. Essas discussões instituem um objeto de estudo e pesquisa que ainda tenta se organizar, caracterizado pela confusão conceitual sobre qualidade, dada à proporção de opiniões diferentes (HARVEY, 2002; NEWTON, 2002; SOARES; TORRES, 2014).

2.3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONHECENDO OS CONCEITOS

A partir da revisão narrativa de artigos acadêmicos sobre o tema nos buscadores Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico, utilizando as expressões “conceito de qualidade”, “concepção de qualidade”, “qualidade”, “qualidade na educação superior”, além da consulta manual às referências citadas nos artigos encontrados e livros sobre a temática estudada foram incluídos os trabalhos que tratavam diretamente sobre um conceito ou categorização de qualidade, resultando em 163 trabalhos que após leitura dos resumos, identificou-se 26 diferentes conceitos de qualidades e três formas de categorização.

QUADRO 1 – PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DOS CONCEITOS DE QUALIDADE

Grupos	Autores	Conceitos
Empresarial (14)	Campos (1990); Crosby (1979); Deming (1990); Feigenbaum (1991); Ishikawa (1986); Juran (1974); Mañas (2006); Mezomo (1994); Paladini (1994); Prazeres (1996); Ramos (1992); Robbins (2000); Scholtes (1992); Tebou (1991)	Qualidade total pode ser brevemente resumida por estar unicamente preocupada com a satisfação do cliente em relação a determinado produto, e para isso, há forte conformidade com os requisitos de sua produção e atenção para a melhoria contínua, pautados no menor custo de produção possível.
Qualidade Social (8)	Adorno (1995); Arroyo (1992); Camini (2001); Demo (2002); Dias Sobrinho (2013); Freire (1993); Pucci (1994); Rios (2001)	Qualidade como a aplicação do sentido social e público às finalidades e objetivos essenciais da educação: a formação, o desenvolvimento da sociedade, o aprofundamento de valores como solidariedade, liberdade, justiça, direitos públicos, diversidade etc.
Crítica à Qualidade	Bianchetti (2008); Cabrito (2009); Escudero (1999); Ghanem (2000)	Objetiva a sociedade como aquela que leva em consideração o estado democrático e a importância da educação como bem público e legítimo de toda a população. Melhor do que pensar uma educação de qualidade, seria pensar uma educação democrática.

Fonte: Elaborado pelos autores.

2.3.1 OS CONCEITOS DE QUALIDADE

O primeiro grupo de conceitos parte de uma identificação com as políticas neoliberais que, para Marinho (2016), reflete a noção de qualidade empresarial, tendo como conceito

principal a Qualidade total. Para este grupo, Qualidade Total pode ser brevemente resumida pela extrema preocupação com a satisfação do cliente em relação a determinado produto, e para isso, há forte conformidade com os requisitos de sua produção e atenção para a melhoria contínua, pautados no menor custo de produção possível (CAMPOS (1992); CROSBY (1979); DEMING (1990); FEIGENBAUN (1991); ISHIKAWA (1986); JURAN (1974); MAÑAS (2006); MEZOMO (1997); PALADINI (1994); PRAZERES (1996); RAMOS (1992); ROBBINS (2000); SCHOLTES (1992); TEBOU (1991)). A presença constante desse conceito ao longo dos anos chama a atenção para a importância que teve na gestão da qualidade.

Além dessa definição, Mezomo (1997, p. 23) complementa que o conceito de Qualidade Total pressupõe que a organização defina assertivamente a missão (quem é, o que faz, quem são os clientes, que necessidades eles têm, quem as atende e em que nível); tenha uma visão de futuro (versus ações de resultados imediatos); tenha e execute um planejamento estratégico que realize essa visão de futuro; tenha valores e princípios consistentes com sua identidade (missão), sua visão de futuro e seu planejamento estratégico. Essas são características que podem, inclusive, ser encontradas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

O segundo grupo de conceitos é o que trata da qualidade social. A preocupação para esse grupo é com os rumos da educação e com a possibilidade que possa ser tratada como um produto a ser comercializado. Trabalha-se, assim, com conceitos de qualidade opostos aos interesses do mercado e focam nas questões sociais, tecendo uma crítica ao modelo brasileiro de educação e sua respectiva concepção de qualidade. Fazem parte deste grupo os trabalhos de Arroyo (1992) e Camini (2001), que apresentam conceitos de qualidade social e cultural; Dias Sobrinho (2013), com a noção de qualidade social, de pertinência e relevância; Rios (2001), com a ideia de melhor qualidade; Demo (2002), que introduz uma ampla definição dialética de qualidade formal e política; e Adorno (1995), Pucci (1994) e Freire (1993), que abordam o tema do ponto de vista da educação crítica (SANTANA, 2007, p. 19-39).

Sobre o conceito de Demo, cabe explicar que, para ele, a qualidade na educação pode ser dividida em qualidade formal, definida como a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” e qualidade política, que se refere “[...] à competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 2001, p. 14).

Davok (2007) entende que a qualidade formal ressalta o manejo e a produção do conhecimento como fatores primordiais para a inovação, enquanto que a qualidade política tem

como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Entre esses dois tipos de qualidade se estabelece uma relação dialética e, para Demo, é necessário que as duas formas de qualidade coexistam, uma só tem sentido através da atuação da outra.

O terceiro grupo de conceitos é o da crítica à qualidade, nessa perspectiva, parte-se, também, na direção de uma prática socialmente responsável e ética, porém, o uso da qualidade na educação é pensado de maneira crítica, como demonstrado por Ghanem (2000). Este autor almeja uma sociedade como aquela que leva em consideração o estado democrático e a importância da educação como bem público e legítimo de toda a população. Para ele, melhor do que pensar uma educação de qualidade, seria pensar uma educação democrática. Ele explica dizendo que:

Para uma educação escolar adequada à democracia, não se trata, enfim, de ‘melhorar’ ou ‘aumentar’ a qualidade da educação escolar. Trata-se de mudar de qualidade, edificar um outro modelo baseado na produção de conhecimento. Nesse modelo, mais importante que estabelecer um padrão nacional ou internacional, é que cada grupo local estabeleça, com crescente nitidez, o conhecimento que necessita produzir, podendo, por conseguinte, tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção. Somente após esse percurso, restaria buscar as formas eficientes de dominar os conhecimentos existentes. (GHANEM, 2000, p. 209-210)

A mudança sugerida por Ghanem significa dizer que os termos deveriam ser outros, nesse sentido, Bianchetti (2008) enfatiza que os esforços devem ser direcionados a definir quais os sentidos e significados da educação ao invés de falar em qualidade, sem esquecer que esse é sempre um ato político. Como crítica à qualidade, Escudero (1999, p. 2) destaca que esta é oferecida, no campo educacional, como um guarda-chuva protetor, como se o desejo pela qualidade fosse a conquista definitiva do desenvolvimento e progresso que ninguém pode se recusar a querer.

Cabrito (2009, p.187) defende que o conceito de qualidade, se usado e se for objeto de avaliação, deve ter objetivos condizentes com a proposta de uma avaliação formativa que contribua na transformação da realidade e na elaboração de respostas adequadas a cada situação particular. Apesar desse autor considerar válido o uso do termo qualidade na educação, ele o faz sob determinadas condições e, assim como Bianchetti, concebe que a seleção de determinados critérios, se voltados aos interesses de mercantilizar a educação, tornaria a própria discussão de qualidade como não aceitável.

Os diferentes entendimentos sobre qualidade, quando arrumados com base no seu conteúdo, simplifica o entendimento sobre como o campo de estudo e pesquisa da qualidade da Educação Superior se organiza. O Quadro 1 sintetiza as informações apresentadas até então.

2.4 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONHECENDO AS CATEGORIZAÇÕES

A multiplicidade dos conceitos de qualidade, conforme foi mostrada, dificulta não só o entendimento como a possibilidade de verificar o quanto eles têm em comum e quais os seus pontos de convergência. Nesse sentido, a categorização dos conceitos facilita o entendimento e permite uma visão mais global, permitindo melhor apreensão do conjunto. A partir de um levantamento na literatura foram encontradas três categorizações que, de maneira geral, abarcam os conceitos apresentados até aqui.

Um primeiro esforço foi apresentado por Harvey e Green (1993), voltado para o mapeamento da aplicação do uso da qualidade em diferentes contextos educacionais e ajuda a compreender que algumas concepções, a nível teórico, têm maior destaque ou relevância no campo educacional. No trabalho publicado em 1993, Harvey e Green categorizaram diferentes concepções de qualidade em cinco grupos: a) qualidade como fenômeno excepcional, ou seja, como elemento central na tomada de decisões; b) qualidade como perfeição ou coerência, que enfoca o processo e o cumprimento fiel dos objetivos; c) qualidade como ajuste a um propósito, relaciona-se com a finalidade e utilidade do produto, preocupa-se com a satisfação de quem o utiliza; d) qualidade como relação custo-benefício, associa-se com a ideia de accountability e de produtividade ou rendimento, e) qualidade como transformação, baseado na ideia de desenvolver habilidades no consumidor-aluno e também lhe possibilitar exercer influência nesse processo de transformação.

A partir de outra perspectiva, Bertolin (2007) analisa o cenário brasileiro e propõe que a qualidade da educação seja trabalhada a partir de três visões gerais: a visão economicista, pluralista e de equidade. Segundo o autor, a visão economicista da qualidade interessa principalmente ao setor privado, ao setor governamental identificado com o ideário neoliberal e com órgãos internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou o Banco Mundial. A visão economicista, então, é aquela em que a educação teria como missão principal contribuir para o crescimento da economia e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, sendo caracterizada pelo uso de termos como

empregabilidade e eficiência e enfatiza a Educação Superior como instrumento necessário à potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade (BERTOLIN, 2007, p 144-148).

Ainda para Bertolin, focar os processos na empregabilidade e eficiência é questionável, afinal, empregabilidade é entendida como “a propensão de um graduado exibir os atributos que os empregadores antecipam como necessários para o futuro funcionamento eficaz de suas empresas” (HARVEY, 2018). Além disso, pensar a educação única e exclusivamente por esses modos é aplicar o que Paulo Freire (2011) entende como educação bancária, ou seja, a educação se limitaria à mera transmissão de conhecimento, não reconhecendo a necessidade de incluir diferentes saberes e as necessidades locais na elaboração coletiva do conhecimento.

Por outro lado, alinhadas à ideia de uma educação democrática, estão a visão pluralista e a visão de equidade. Os principais defensores dessas duas tendências são a Unesco, parte da União Europeia e o setor educacional. A pluralista é aquela que entende a Educação Superior como encarregada de desenvolver os mais diversos aspectos sociais, culturais, econômicos e democráticos da sociedade. É na visão pluralista que se pensa a emergência da heterogeneidade das necessidades locais, institucionais e regionais, além disso, reconhece a importância da participação dos protagonistas educacionais nos atos decisórios e avaliativos. (BERTOLIN, 2007, p. 148-150)

Já a visão de equidade se apresenta como mais uma tendência, entendendo que qualidade e equidade são indissociáveis. Por este ângulo, diversos aspectos são englobados como relevantes para a educação, como a “igualdade de oportunidades do acesso em relação aos grupos sociais, às etnias, às diferentes regiões de um país ou mesmo ao nível de homogeneidade da educação proporcionada pelas diferentes instituições educacionais” (BERTOLIN, 2007, p. 150-153). Em suma, o que se preza é contribuir para a coesão social através da equidade por todos esses diferentes aspectos.

Uma terceira categorização dos conceitos de qualidade é proposta por Santana (2007). Em seu trabalho, dedicou-se a superar a dificuldade de agrupamento dos conceitos. Com isso, ela considerou a existência de apenas duas perspectivas opostas que podem ser utilizadas para analisar os conceitos de qualidade, sendo elas a racionalidade crítica (RC) e a racionalidade instrumental (RI). A partir dessas perspectivas, ela identificou autores que seriam partidários de uma ou de outra e apresentou seus conceitos.

Para Santana (2007), a qualidade na RI refere-se à eficiência, controle e competitividade dos processos e resultados da educação, visando à acumulação de capital. Desse modo, “o que importa é proceder de forma eficaz, isto é, sob o controle, e não em função da emancipação social e individual” (SANTANA, 2007, p. 33) e complementa, afirmando que nessa perspectiva a preocupação é com o processo, mas, além disso, com a satisfação do sujeito que consome seu produto. A qualidade nessa perspectiva é usada como perfeição ou coerência, ajuste a um propósito e como relação custo-benefício, utilizações já mapeadas por Harvey e Green em 1993.

Diversos autores contribuíram para que se chegasse a essas definições, a RI surge com o forte viés das teorias da administração, com autores renomados e já citados, como Deming, Juran, Ishikawa e Crosby, que desenvolveram ao longo dos anos a ideia de controle total da qualidade nas suas organizações. Ao aproximar essa perspectiva da educação, Mezomo (1994) e Ramos (1992), principalmente, assumiram a defesa da instrumentalidade em todos os níveis da educação brasileira.

Na perspectiva da RI o que se destaca é o uso da qualidade como processo ou propriedade de um produto, não há reflexão sobre o que significa qualidade na educação, o foco é no treinamento de habilidades e na manutenção da posição do cliente como soberano na tomada de decisões (SANTANA, 2007, p. 54-57).

Por outro lado, para explicar a racionalidade crítica, Santana utiliza as conceituações de outros autores já citados que podem ser considerados partidários dessa perspectiva, como Miguel Arroyo, Rios, Adorno, Pucci, Freire e Demo (SANTANA, 2007, p. 19-39). Portanto, baseado nesses autores, Santana explica que a RC pressupõe o compromisso e a responsabilidade social da educação, almejando o desenvolvimento da democracia e à emancipação humana. Pensar a qualidade por esse viés é defender que há a necessidade de embasar “os processos educativos nas capacidades emancipatórias do ser humano, ou seja, na integralidade das dimensões humanas e/ou de seu potencial intrínseco: a razão crítica, sentimentos, emoções, lazer, cidadania, etc.” (ZITKOSKI, 1995, p. 78).

Adotar a racionalidade crítica significa levar em consideração a importância da educação no desenvolvimento do sujeito em todas as suas possibilidades, acreditando que, desta forma, a produção do conhecimento está orientada para o bem comum. Entende-se que o uso da qualidade nessa situação deve ser reflexo de uma ação socialmente responsável e ética (SANTANA, 2007). Assim, as categorizações encontradas podem ser resumidas de acordo com o Quadro 2.

Em síntese, percebe-se que o trabalho realizado por Harvey e Green (1993), que consiste no mapeamento do uso da qualidade, ajuda a compreender sua aplicação no campo teórico e também a identificar qual definição tem maior destaque ou relevância no campo educacional, porém, não dá conta de explicar porque a qualidade é utilizada assumindo uma ou outra função. Por conta disso, Bertolin (2007) desenvolveu sua própria categorização, tendo como objetivo identificar a quem interessava a utilização da qualidade de acordo com as funções de Harvey e Green, reduzindo de cinco para três categorias. Em seu trabalho, Bertolin utilizou, principalmente, a perspectiva econômica para explicar as motivações por trás de cada função da qualidade, tangenciando, por consequência, motivações políticas.

QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÕES DO CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.

Harvey e Green (1993)	Bertolin (2007)	Santana (2007)
Qualidade como fenômeno excepcional;	Visão Economicista	Racionalidade Instrumental
Qualidade como perfeição ou coerência;	Visão Pluralista	Racionalidade Crítica
Qualidade como ajuste a um propósito;	Visão de Equidade	
Qualidade como relação custo-benefício;		
Qualidade como transformação		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em paralelo ao trabalho de Bertolin e suas visões economicistas, pluralista e de equidade, Santana (2007) compreendeu que a utilização de uma ou outra definição de qualidade é necessariamente uma questão política e por isso considerou que o cenário brasileiro consiste no embate de duas racionalidades principais, que entende a educação como despesa ou a educação como investimento. Categorizando as definições de qualidade a partir desse aspecto, a proposição de Santana consiste em organizar as diferentes definições em racionalidade crítica e racionalidade instrumental, tornando-se assim, a categorização mais simples de ser utilizada, ao mesmo tempo que incorpora a questão política como fator que deve ser central ao pensar a educação.

2.5 ADEQUAÇÃO DE UMA CATEGORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DO CONCEITO DE QUALIDADE

Na medida em que novas utilizações e abordagens do conceito de qualidade surgem, aumenta a necessidade de precisão do termo e adequação das categorizações, de modo a permitir uma melhor compreensão do seu significado. Esse movimento é percebido no surgimento das categorizações encontradas na literatura, em que há o intuito de adaptar um trabalho anterior às novas demandas, e também de preencher lacunas teórico-práticas. Entretanto, essas categorizações não são suficientes para analisar a qualidade da Educação Superior. A primeira, de Harvey e Green (1993), tem uma abordagem ampla e analítica do termo qualidade, mas, apesar de classificar as funções em que a qualidade pode ser encontrada, não reflete as questões políticas e econômicas em torno da educação. A segunda categorização, de Bertolin (2007), considera que é necessário associar o uso do termo qualidade aos interesses econômicos e busca identificar os investidores de cada perspectiva elencada, porém, a ênfase no aspecto econômico, faz com que as questões políticas encontradas entre os conceitos de qualidade, não sejam contempladas. Por outro lado, a categorização de Santana (2007), a partir da perspectiva política, facilita a compreensão da qualidade e possibilita que diferentes elementos sejam agrupados nessa sua nova divisão. Entre as três categorizações de Harvey e Green (1993), Bertolin (2007) e Santana (2007) houve uma mudança de paradigma teórico, os arranjos foram feitos a partir de uma mudança ideológica ou uma mudança de ponto de vista.

Em sequência, por considerar que a divisão realizada por Santana (2007) retoma a discussão política encontrada entre os conceitos de qualidade, sua categorização será atualizada. Isso significa reconhecer que suas categorias podem ser ampliadas, de modo a oferecer mais recursos na interlocução com as diferentes noções de qualidade. Além disso, observa-se a necessidade de reparar fragilidades da categorização, principalmente na escassez de elementos operacionais para analisar o uso da qualidade na educação.

Dessa forma, o trabalho proposto por Santana (2007) será utilizado como ponto de partida e serão discutidos, de maneira geral, três pontos que serão explicados adiante, a saber: a) a aplicação prática da avaliação da qualidade; b) o estabelecimento dos interessados nos discursos da qualidade; c) a superação do uso da qualidade como um guarda-chuva protetor.

Portanto, o primeiro ponto a ser destacado sobre a avaliação da qualidade, é que a discussão acerca do seu efeito na educação brasileira é um aspecto que deve ser analisado além

da teoria, como explica Moraes e Kalnin (2018, p. 543), ao definirem que a necessidade atual no campo da qualidade é de uma definição “[...] elucidativa em caráter teórico que, ao mesmo tempo, é operacional ao ser aplicada a diversos níveis e contextos, respeitando suas particularidades objetivas (técnicas) e perspectivas subjetivas (simbólicas)”. Com isso, percebe-se que a discussão gira em torno das implicações práticas, mais precisamente, no nosso caso, sobre a avaliação da qualidade, ponto central no gerenciamento das IES brasileiras públicas e privadas.

A avaliação da qualidade recai com maior destaque sobre as IES brasileiras principalmente a partir da década de 1990, época em que a expansão do ensino superior pelo viés privado acontece com maior intensidade (DIAS SOBRINHO, 2010). Essa expansão “[...] se constituiu em antítese da real democratização do ensino superior no país.” (SOUSA, 2003, p. 20) e “[...] representou também uma ruptura na transmissão e produção de um saber crítico, que vinha conquistando um espaço em determinadas áreas do conhecimento, na universidade brasileira.” (MARTINS, 1989, p. 41).

Em 1998, o Brasil já contava com 78% de suas IES privadas (BRASIL, 1999), hoje, atingimos o marco de 87,9% (2017). Para lidar com esse cenário, a avaliação tenta suprir uma necessidade regulatória e assume características de uma intervenção governamental, com o objetivo de avaliar de modo quantitativo e objetivo a eficiência educacional (Barreyro e Rothen 2006).

Nessa lógica, Ribeiro (2015) reconhece que a função regulatória utiliza um modelo de avaliação seguido em larga escala não só no Brasil como internacionalmente. Para ele, trata-se de avaliações que se propõem a garantir o cumprimento das normas estabelecidas para o funcionamento da instituição e de seus cursos, almejando assegurar determinado nível de qualidade, se caracterizando por um viés tecnocrático e centralizador. Percebe-se que, nesse caso, a concepção de qualidade utilizada é aquela que foca o processo e o cumprimento dos objetivos.

Entretanto, a avaliação com função regulatória não é a única forma de avaliação possível. Existe também a função educativa, esta, tem como objetivo o aprimoramento do objeto avaliado. A avaliação educativa ou formativa, como também é conhecida, costuma partir da ampla participação dos demais envolvidos no processo de avaliação, mas, diferente do modelo regulatório, a ênfase é na análise qualitativa e considera crucial a participação de todos os segmentos da instituição, seu processo é, então, participativo e democrático (RIBEIRO, 2015, p. 148).

Avaliar implica a medição de algo e, para Cabrito (2009), quando isso acontece, necessariamente se envereda em um processo comparativo. Para ele, caso ocorra a comparação com objetos diferentes na educação, começaria um acirramento que é contraproducente e inadequado, sugerindo que uma IES só deve ser comparada com ela mesma, assim como seus respectivos cursos.

Dessa forma, a avaliação é um aspecto que deve ser levado em conta ao se falar de qualidade, principalmente porque a partir dela é que se pode pensar a quem interessa avaliar a qualidade, ou seja, a quem interessa a utilização de determinados critérios e indicadores. Pensando nisso, uma das contribuições de Bertolin (2007) com as visões economicista, pluralista e de equidade, é, justamente, identificar os *stakeholders*, ou seja, os principais grupos interessados, de maneira geral, na utilização de conceitos específicos de qualidade.

Por fim, mas não menos importante, Ghanem (2000) considera que utilizar o termo qualidade é, possivelmente, incorrer na manutenção de um posicionamento político hegemônico e socialmente excludente. Sobre isso, ele explica que “a implementação de programas de qualidade no âmbito do serviço público é comumente acompanhada da identificação do cliente como sendo ‘o conjunto da sociedade’, o que seria uma indiferenciação inaceitável.” (GHANEM, 2000, p. 181).

Machado (1997) complementa a problematização do uso do termo qualidade quando coloca como propósito da educação uma formação cidadã, ou seja, uma educação caracterizada como articulação entre projetos individuais e coletivos a partir de instrumentos legítimos para tal fim. Justamente por conceber a educação dessa forma, não cabe a correspondência entre qualidade e satisfação do cliente, afinal, os interesses seriam aqueles que tenham relação com um desenvolvimento social ético e em prol da redução das desigualdades (GHANEM, 2000).

Dessa forma, problematizar a qualidade consiste em colocar em dúvida se a utilização desse conceito é favorável ou não aos interesses sociais. Por isso, quando Ghanem (2000) sugere pensar uma educação democrática, invés de uma educação de qualidade, ele representa um pensamento crítico que almeja superar, por exemplo, a educação baseada na transmissão do conhecimento ou a educação bancária, expressão utilizada por Paulo Freire (2011) para se referir ao modelo de ensino em que o professor é o único detentor de conhecimento e que o aluno é o receptáculo deste conhecimento.

Em síntese, Ghanem (2000) propõe pensar a educação por um caminho diferente daquele em que a qualidade está colocada como papel central. Para ele, a utilização arbitrária

da qualidade não é o suficiente para justificar e produzir mudanças efetivas na educação, sendo preciso, antes de mais nada, compreender que a polissemia desse termo é desejada porque deixa em aberto a utilização de quaisquer valores e objetivos sob a égide da qualidade (GHANEM, 2000). A contribuição desse tipo de questionamento é possibilitar a emergência da oposição entre o conservadorismo mercadológico da educação e a inovação proposta pela emancipação social crítica e responsável com os interesses coletivos (Dias Sobrinho, 2013).

Sendo assim, buscando dar conta das deficiências apontadas, baseou-se na categorização de Santana (2007), ampliando a sua definição com base nas perspectivas de qualidade relatadas. A apresentação da categorização foi realizada de modo que permita maior operacionalização do trabalho, inclusive, o termo “racionalidade”, utilizado por Santana, foi substituído por “qualidade”, por entender que se trata de um modelo de análise da própria qualidade.

Dispõe-se de uma definição atualizada, portanto, textualmente diferente de Santana (2007), para cada categoria, condensando os conceitos que foram incluídos neste trabalho e, logo em seguida, um quadro com os aspectos que melhor representa cada grupo.

a) Qualidade Crítica na Educação Superior

Compreende a Educação Superior como possibilidade de emancipação humana, comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático. Tem por finalidade contribuir para a coesão social, com ênfase na equidade, tanto no sentido de oportunidades de acesso à Educação Superior, quanto na homogeneidade da educação que é proporcionada pelas IES. Estas, por sua vez, têm o papel de prezar pelo diferente, e pela relevância e pertinência de sua participação na emergência das especificidades locais. Dá-se ênfase à capacidade dos sujeitos em se tornar conscientes e participativos na determinação do conhecimento que cada grupo necessita produzir, reconhecendo e utilizando o que já existe que suporte esta produção. Aliado a este objetivo, propõe-se uma avaliação amplamente participativa, que tenha o intuito de desenvolver, aprimorar e dar suporte ao trabalho desenvolvido.

QUADRO 3 - ASPECTOS DA QUALIDADE CRÍTICA

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Emancipação e Autonomia (GHANEM, 2004)	Quando transmite a ideia de que cada grupo deve determinar o tipo de conhecimento que precisa produzir, entendendo que são capazes de tal atividade e que conceba as instituições educativas como um meio de suporte para a elaboração destes mesmos conhecimentos.
Pluralista (BERTOLIN, 2007)	Quando concebe a Educação Superior como relevante no desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático, com foco nas especificidades locais e na heterogeneidade do sistema educativo.
Equidade Social (DIAS SOBRINHO, 2013; BERTOLIN, 2007)	Quando entende a Educação Superior com a função de desenvolver a coesão social, prezando pela igualdade de oportunidades de acesso e pela homogeneidade da educação das instituições.
Político-participativo (DEMO, 2004)	Quando transparece a ideia de que os processos políticos e educacionais devem ser decididos pelos próprios sujeitos envolvidos, prezando pelo processo amplamente democrático no desenvolvimento das questões humanas.
Avaliação Educativa (RIBEIRO, 2015)	Quando determina que a função da avaliação é desenvolver e aprimorar o trabalho com base na participação e opinião de todos os segmentos avaliados e envolvidos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

b) Qualidade Instrumental na Educação Superior

Concebe que o principal objetivo da educação é atuar no crescimento econômico e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Por isso, utiliza princípios pautados na eficiência e controle dos processos e resultados da educação, visando não só a acumulação de capital, como também a satisfação do consumidor-aluno. Preza pelo desenvolvimento da habilidade de manejar os meios, técnicas e procedimentos diante dos desafios, como caminho necessário à potencialização do sujeito pensando sua empregabilidade. A ênfase do processo de ensino continua sendo baseada na transmissão do conhecimento. O processo avaliativo tem caráter tecnocrático e centralizador, com a função de garantir o cumprimento das normas estabelecidas no processo mercantilizado de produção de sujeitos e de conhecimento.

QUADRO 4 - ASPECTOS DA QUALIDADE INSTRUMENTAL

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
Qualidade Total (PALADINI, 1994; MEZOMO, 1997)	Quando transmite a ideia de que a Educação Superior deve satisfazer os desejos de quem utiliza seus serviços, percebe esses usuários como clientes e preza pela melhoria contínua de suas características, visando maior consumo de seus serviços.
Transmissão de Conhecimento (FREIRE, 2011)	Quando transmite a ideia de que a educação deve instruir os sujeitos a partir do conhecimento técnico-científico já existente, não admitindo os saberes populares ou reconhecendo as necessidades contemporâneas locais.
Econômico (BERTOLIN, 2007)	Quando concebe a Educação Superior voltada principalmente para o desenvolvimento econômico e na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Preza pela eficiência e visa a empregabilidade.
Formal (DEMO, 2004)	Quando transmite a ideia de que a Educação Superior deve desenvolver a habilidade de manejar instrumentos, técnicas e procedimentos para enfrentar os desafios contemporâneos.
Avaliação Regulatória (RIBEIRO, 2015)	Quando coloca como função da avaliação garantir o cumprimento das normas por parte das instituições e seus cursos, prezando pela “qualidade mínima” das instituições, com um viés tecnocrático e centralizador na tomada de decisões.

Fonte: Elaborado pelos autores.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento desse estudo, que teve como objetivo discutir os diferentes conceitos e categorizações da qualidade, é possível destacar a grande influência da área empresarial sobre o conceito de qualidade quando aplicado ao campo da educação, sobretudo com a incorporação das noções de eficiência e eficácia, de adaptabilidade e produtividade, justificada possivelmente, pela expansão do sistema de ensino superior privado.

Como campo de discussão, a qualidade se tornou um fenômeno polarizado entre dois pontos de vistas: a educação entendida como uma prestação de serviço e a educação como um bem público. Essa cisão ideológica fica evidenciada na elaboração dos conceitos de qualidade e nas tentativas de categorização, dado que é um campo de estudo e pesquisa ainda em desenvolvimento.

No que diz respeito aos conceitos, percebe-se a tendência na formação de três grupos que refletem as diferenças ideológicas geradas pela própria utilização do conceito de qualidade quando aplicado à educação. Há, portanto, um grupo vinculado com as noções de qualidade utilizada no campo empresarial, com foco na satisfação do cliente, na produtividade e na relação

custo-benefício e, no lado oposto, um grupo mais identificado com a noção de qualidade social, com foco no desenvolvimento da sociedade e que defende a formação cidadã através da educação. Por fim, existe um terceiro grupo que se posiciona entre esses dois polos, negando a utilidade da utilização do termo qualidade na educação, sugerindo ser mais adequado se pensar uma educação democrática.

Dentre as categorizações de qualidade encontradas na literatura, percebe-se que a aparente polarização dos conceitos torna-se diluída e em apenas uma delas o embate ideológico é retomado, em torno de duas categorias: a racionalidade instrumental e a racionalidade crítica. A ampliação dessas categorias permitiu um melhor entendimento do conceito de qualidade e sua aplicação na avaliação de cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

ADAMS, D. **Defining educational quality**. Arlington: Institute for International Research, 1993.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel. Qualidade total na educação: total mesmo? **Olho Aberto**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1992.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “Sinaes” Contraditórios: Considerações Sobre A Elaboração E Implantação Do Sistema Nacional De Avaliação Da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jan-ago. 2018.

BERTOLIN, Julio C. G. Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em tempos de mercantilização: período 1994-2003. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/10339>. Acessos em: jan-ago. 2018.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acessos em: 11 jun. 2018.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 233–258, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 29.741 de 11 de Julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Rio de Janeiro, 1951.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar A Qualidade Em Educação: Avaliar O Quê? Avaliar Como? Avaliar Para Quê? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAMINI, Lúcia. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes. 2001.

CAMPOS, V. F. **T. Q. C.:** controle da qualidade total (no estilo Japonês). Belo Horizonte: Fundações Cristiano Ottoni, 1992.

CROSBY, P. B. **Quality is free: the art of making quality certain**. New York: Mc Graw-Hill, 1979.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2018.

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

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

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ELASSY, N. The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. **Quality Assurance in Education**, Bingley, v. 23, n. 3, p. 250-61, July 2015. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-004>.

ESCUADERO, Juan Manuel. Calidad de la educación entre la seducción y las sospechas. **Heuresis**, Bologna, v. 2, n. 5, 1999. Disponível em: <www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html>. Acessos em: 1 maio 2008.

FEIGENBAUN, A. V. **Total quality control**. 3. ed. New York: Mc Graw Hill, 1991.

FAZENDEIRO, Antonio. Avaliação da qualidade da educação: uma abordagem no quadro do planejamento. In: **Conselho Nacional de Educação**. Qualidade e avaliação da educação. Lisboa: CNE – Ministério da Educação, Jul. 2002. Seminários e Colóquios.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2003, 119 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Mercedes G. Evaluación y calidad de los sistemas educativos. Em: RAMÍREZ, Teresa G. (Org.). **Evaluación y gestión de la calidad educativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

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

GENTILI, Pablo. "O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional". In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHANEM, E.G.G.J. **Educação escolar e democracia no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. doi:10.11606/T.48.2000.tde-04112014-135113. Acesso em: 2018-04-05.

GUSMAO, J.B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 dez. 2016.

HARVEY, L. **Analytic Quality Glossary**. Quality Research International: 2004–2018. Disponível em: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>. Acesso em: 6 abr. 2018.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. **Assessment; Evaluation in Higher Education**, v. 18, n. 1, p. 9–34, 1993.

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

ISHIKAWA, K. **TQC: Total Quality Control: estratégia e administração da qualidade**. São Paulo: IM & c Internacional Sistemas Educativos, 1986.

JURAN, J. M. **Quality control handbook**. 3. ed. New York. McGraw-Hill, 1974.

MACHADO, Nilson José. Qualidade na educação: o óbvio e o obscuro. In: MACHADO, Nilson José. **Ensaaios transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, p. 29-61, 1997.

MARINHO, Sidnei Vieira; POFFO, Gabriella Depiné. Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 455-478, Julho, 2016.

MARTINS, Carlos Benedito de Campos. O Novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito de Campos (Org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 11-48.

MAÑAS, Antonio Vico. Inovação e competitividade: um enfoque na qualidade. In: OLIVEIRA, Otávio J. **Gestão da qualidade: tópicos avançados**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

MEZOMO, J. C. **Educação e qualidade total: a escola de volta às aulas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAES, M.C.B; KALNIN, G.F. Qualidade na educação superior: uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 530-551, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601114>.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2018.

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

PALADINI, E. P. **Qualidade total na prática**: implantação e avaliação de sistemas de qualidade total. São Paulo: Atlas, 1994.

PRAZERES, P. M. **Dicionário de termos da qualidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.) **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

RAMOS, C. Excelência na educação: a escola de qualidade total. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 21, jul./ago. 1992.

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000

SANTANA, F. F. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Editora Senac. 2007.

SOARES, S. R.; TORRES, M. M.O. Qualidade do ensino: como docentes pesquisadores encaram esse desafio da universidade contemporânea?. In: SOARES, S. R.; MARTINS, E. S. (Org.). **Qualidade do ensino**: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. Salvador: Edufba, 2014. p. 298.

SOUSA, José Vieira de. **O Ensino superior privado no Distrito Federal**: uma análise de sua recente expansão (1995-2001). 2003. 279f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

SCHOLTES, P. R. **Times da qualidade**: como usar equipe para melhorar a qualidade. Rio de Janeiro: Qualimarty, 1992.

TEBOU, J. **Gerenciando a dinâmica da qualidade**. Rio de Janeiro: [S. l.], 1991.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. University of Chicago, Illinois, U.S.A. 1949.

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Ensino Superior**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 8 jul. 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192.

WATTY, Kim. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality Assurance in Education**, Bradford, v. 13, n. 2, p. 120–131, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos? Em OLIVEIRA, Lorita Maria de (Org.). **Qualidade em educação: um debate necessário**. Série Interinstitucional. Passo Fundo: Universidade de Educação Básica, 1995.

3 ARTIGO 2: QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A PERSPECTIVA DOCENTE

RESUMO

A partir do crescente destaque à qualidade da educação, principalmente diante da polissemia do termo qualidade, empregado na Educação Superior, entende-se que a divergência conceitual entre atores educacionais pode dificultar ações em prol da instituição em que se encontram. O objetivo deste artigo é identificar e compreender as concepções de qualidade de docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para isso, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com 12 professores das diferentes áreas do conhecimento, em seguida, os dados foram analisados com base em duas categorias pré-determinadas, a qualidade crítica e a qualidade instrumental. Com isso, criou-se categorias temáticas de discussão: o conceito de qualidade; relação professor-estudante; estrutura institucional democrática; formação social; relação educação-mercado; percepção sobre avaliações. Observa-se que os entrevistados utilizam, majoritariamente, os aspectos da qualidade crítica, porém, destaca-se a dificuldade em falar sobre qualidade e a divergência entre a função da educação na relação com o mercado, em que uns avaliam a qualidade através da empregabilidade, enquanto outros pensam estratégias de resistência à lógica do mercado.

Palavras-chave: Qualidade. Conceito de qualidade. Qualidade na Educação Superior.

Professor. Universidade.

3.1 INTRODUÇÃO

As práticas de avaliação e regulação da educação superior destacam a importância de centralizar a qualidade dos serviços. Porém, o uso do termo qualidade tem gerado uma confusão conceitual. Devido à gênese subjetiva e polissêmica da palavra ‘qualidade’, o sujeito que esteja envolvido com educação, conceituará de acordo com suas experiências e opiniões. A diversidade de compreensões sobre o que é qualidade pode gerar dificuldades não só na definição do termo aplicado à educação, mas na própria relação das IES com a sociedade (BIANCHETTI, 2008).

Com o aumento do número de IES, nos últimos 30 anos que realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão, as práticas de avaliação e regulação se fortalecem, com a justificativa de que a qualidade dos serviços prestados à comunidade deve ser monitorada, cumprindo um importante papel na mercantilização da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010b). Entretanto, apesar da importância em se discutir o que se entende por qualidade, Bianchetti (2008) afirma que a falta de planejamento e discussão a respeito da qualidade perpetua, entre os atores educacionais (docentes, discentes e técnicos), uma concepção ambígua e por vezes, antagônica.

Os resultados das avaliações da educação superior podem indicar as falhas e potencialidades, possibilitando que cada IES possa se desenvolver e se aprimorar continuamente. Para isso, entretanto, é necessário que os indicadores reflitam as exigências de todos os envolvidos com a educação sobre o que é uma IES de qualidade e não apenas de grupos ou classes sociais privilegiadas (DIAS SOBRINHO, 2008).

Tendo em vista os estudos de Santana (2007), Morosini (2014) e Morosini et al (2016), entende-se que, os atores que compõem as IES, precisam estar alinhados na concepção do que é qualidade para planejar e executar mudanças em vista do aprimoramento. Caso contrário, as diferentes concepções de qualidade podem dificultar ações convergentes em prol da instituição. Portanto, o objetivo deste trabalho é identificar e compreender as concepções de qualidade da educação superior na percepção de docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para organizar e planejar os rumos da Educação Superior, tem sido cada vez mais necessário a utilização de instrumentos de avaliação. Desde os anos de 1970, a partir da crise econômica e o aumento das demandas sociais, o Estado aumentou suas ações de controle e fiscalização, fenômeno conhecido como Estado Avaliador (NEAVE; VAN VUGHT, 1994).

Com isso, as intervenções do governo, com base nas práticas de avaliação, tiveram o objetivo de assegurar maior eficiência, produzindo mais e gastando menos. Este argumento é utilizado por Dias Sobrinho para defender que não existe avaliação neutra e livre de ideologias e vinculações políticas (DIAS SOBRINHO, 2004 p. 704-708).

Dias Sobrinho (2004) entende ainda que a avaliação desempenha a função de ser transformadora da realidade avaliada, porém, o sentido dessa transformação é influenciado por uma contradição singular, em que de um lado a educação é entendida como direito público e deve contribuir para o desenvolvimento de questões sociais, econômicas e democráticas. E, do outro lado, há a perspectiva de que a educação deve servir como impulsionador do mercado, se adaptando às exigências do mesmo.

Essa dualidade de perspectivas deve ser encarada como um fenômeno social e histórico, afinal, “educação superior e avaliação sofrem mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas.” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705). Logo, o autor reconhece que é preciso compreender que não há possibilidade de um instrumento de avaliação universal e simplista em que se identifique o que é bom ou não, afinal, isso só pode ser definido com base no contexto local, social e histórico observado.

Considerando que esses contextos sofrem alterações constantemente, a avaliação da educação se defronta com o problema de como abranger estas frequentes mudanças. Para Davok (2007), essa discussão diz respeito à concepção de qualidade da educação, tema que tem se tornado uma das principais preocupações dos governos manifestado em suas políticas. Assim, entende-se que para avaliar a educação, é preciso ter definido o que se entende por educação de qualidade, expressão tão frequentemente utilizada por atores educacionais. Morosini (2001) explica que a associação entre educação e qualidade é uma tarefa arriscada, no sentido de que tanto a função da educação quanto o conceito de qualidade são cercados de dissensos, incorrendo na possibilidade de se tornar uma expressão vazia de significado.

No Brasil, a principal política de avaliação da educação é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituída pela Lei nº 10861 de 14 de Abril de 2004 e tem como um de seus principais objetivos a melhoria da qualidade. Para Cabrito (2009), a história de criação do Sinaes é marcada pela negociação entre as perspectivas colocadas por Dias Sobrinho anteriormente, em que a educação é vista como direito público ou como mercadoria. E o resultado dessa negociação é uma prática que ou é ingênua ou perversa (CABRITO, 2009; GHANEM, 2004), do mesmo modo apontado por Barreyro e Rothen (2006), ao dizerem que as políticas de avaliação da educação superior tiveram grande influência da

lógica produtivista e mercadológica da educação, avaliando de modo quantitativo e objetivo a eficiência educacional.

A discussão sobre qualidade no contexto da avaliação da educação, por conta de seu caráter polissêmico e subjetivo, serve a ambos os lados ideológicos e políticos. A palavra qualidade tem a capacidade de abranger diversos significados, por isso, quando os Sinaes, atores políticos, instituições de ensino e docentes falam sobre melhorar a qualidade, é preciso buscar entender de que qualidade se fala, quais seus aspectos, atributos e conceitos.

A multiplicidade que cerca a qualidade também se percebe na literatura acadêmica, através de termos como qualidade social, crítica ou cultural, qualidade como melhoria contínua, qualidade formal ou democrática etc., contudo, os conceitos de qualidade podem ser divididos em dois grupos com concepções opostas. O primeiro grupo de conceitos tem conceitos mais relacionados à área empresarial, nele encontram-se autores internacionais (JURAN, 1974; DEMING, 1990) e nacionais (RAMOS, 1992; MEZOMO, 1994), a maioria ligada à definição de qualidade total. O segundo conjunto, da qualidade social, tem orientação academicista e preza pelo desenvolvimento da sociedade democrática (ADORNO, 1995; DIAS SOBRINHO, 2004).

Portanto, pode-se considerar que as discussões sobre a qualidade estão atravessadas pelo antagonismo entre a perspectiva que concebe a educação como direito público e a perspectiva que concebe como mercadoria. A análise da qualidade pode partir desse pressuposto e, assim, ter recursos para identificar os principais aspectos de cada perspectiva. Pensando nisso, ampliamos no capítulo anterior, a categorização de Santana (2007) compreendendo a dualidade conceitual que envolve a qualidade e com elementos específicos que facilitam a análise dos mais variados conceitos e concepções de qualidade.

Baseados nos estudos de Santana (2007), os autores acima definem de um lado a Qualidade Crítica, composta pelos aspectos: a) emancipação e autonomia; b) pluralista; c) equidade social; d) político-participativo; e) avaliação educativa. E no lado oposto, a Qualidade Instrumental, composta pelos aspectos: a) qualidade total; b) transmissão de conhecimento; c) econômico; d) formal; e) avaliação regulatória.

A Qualidade Crítica entende a educação superior como possibilidade de emancipação humana (GHANEM, 2004), comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático. Tem por finalidade contribuir para a coesão social, com ênfase na equidade, tanto no sentido de oportunidades de acesso à educação superior, quanto no nível de homogeneidade da educação que é proporcionada pelas instituições (BERTOLIN, 2007). Estas, por sua vez, tem o papel de prezar pelo diferente, e pela relevância e pertinência de sua

participação na emergência das especificidades locais (DIAS SOBRINHO, 2002). Dá-se ênfase à capacidade dos sujeitos em se tornar conscientes e participativos na determinação do conhecimento que cada grupo necessita produzir, reconhecendo e utilizando o que já existe que suporte sua produção (DEMO, 2004; DIAS SOBRINHO, 2013). Aliado a este objetivo, propõe-se uma avaliação amplamente participativa, que tenha o intuito de desenvolver, aprimorar e dar suporte ao trabalho proposto (RIBEIRO, 2015).

A Qualidade Instrumental concebe que o principal objetivo da educação é atuar no crescimento econômico e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho (BERTOLIN, 2007). Por isso, utiliza princípios pautados na eficiência e controle dos processos e resultados da educação, visando não só a acumulação de capital, como também a satisfação do consumidor-aluno (PALADINI, 1994; MEZOMO, 1997). Preza pelo desenvolvimento da habilidade de manejar os meios, técnicas e procedimentos diante dos desafios, como caminho necessário à potencialização do sujeito pensando sua empregabilidade (DEMO, 2004). A ênfase do processo de ensino continua sendo baseada na transmissão do conhecimento, na educação bancária (FREIRE, 2011). Deste modo, o processo avaliativo tem caráter tecnocrático e centralizador, com a função de garantir o cumprimento das normas estabelecidas no processo mercantilizado de produção de sujeitos e de conhecimento (RIBEIRO, 2015).

3.3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso descritivo, como define Godoy (1995). A escolha por este caminho se faz pelo interesse de investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, como sugere Yin (2001), especialmente no caso da qualidade na Educação Superior, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

3.3.1 POPULAÇÃO E LOCAL

A população pesquisada foi composta por docentes da UFBA em regime de trabalho de dedicação exclusiva e estratificada a partir das diferentes áreas do conhecimento que a compõem, a saber: Área I - Ciências Exatas; Área II - Ciências da Saúde; Área III - Ciências Humanas; Área IV - Letras; Área V - Artes e os Bacharelados Interdisciplinares. Esta forma de estratificação se dá pelo fato de que cada área do conhecimento requer docentes com perfis profissionais específicos e funcionam de acordo com suas peculiaridades, tornando

possível obter dados de realidades variadas e contribuindo para uma maior abrangência nas respostas colhidas.

Assim, a composição dos participantes foi de dois docentes por cada área do conhecimento, escolhidos através de sorteio dentre os 1832 professores listados pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas da UFBA, totalizando 12 sujeitos. Foram excluídos os docentes que ainda cumprem o estágio probatório, período em que estão se adaptando e efetivando as suas funções. No estudo de caso, compreende-se que a seleção dos participantes não significa uma amostragem em que o objetivo é fazer uma generalização estatística, mas sim expandir e generalizar teorias, o objetivo é realizar uma generalização analítica (YIN, 2001). Além disso, para Minayo, a questão da representatividade amostral na pesquisa qualitativa pode ser explicada através da dialética entre grupo e indivíduo, em que informações prestadas por pessoas implicadas num tema de pesquisa podem representar o conjunto geral (MINAYO, 2017, p. 2-4).

3.3.2 PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, no período de Agosto de 2018 a Janeiro de 2019, tendo os áudios gravados e transcritos, com o intuito de captar a concepção de qualidade dos entrevistados acerca da Educação Superior. Devido à flexibilidade de perguntas e respostas (BONI, 2005), a entrevista semiestruturada é uma ferramenta adequada aos objetivos da presente pesquisa. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo, como define Bardin (1997). Por meio dessa escolha foi possível verificar quais temas aparecem como mais relevantes para o grupo entrevistado, as diferenças entre as respostas e outras possibilidades de exploração dos dados.

A análise dos dados ocorreu em duas fases: a pré-análise, em que a partir do destaque das falas mais relevantes de cada sujeito, foi possível verificar os descritores de qualidade e compreender suas concepções, resultando em uma descrição individual das entrevistas. As falas foram classificadas de acordo com as categorias pré-determinadas, a qualidade crítica e a qualidade instrumental, baseando-se em seus respectivos aspectos.

Em seguida, houve a fase de análise, em que falas dos entrevistados foram agrupadas em categorias temáticas, de acordo com os assuntos que emergiram de maior relevância. Desta forma, as falas são discutidas conjuntamente, em cada tema.

3.3.3 ASPECTOS ÉTICOS

No que concerne aos aspectos éticos envolvidos na pesquisa aqui apresentada, os participantes foram diferenciados apenas de acordo com a estratificação amostral. Para garantir o sigilo dos entrevistados, seus nomes foram codificados em S1, S2, S3 e respectivamente para cada sujeito. Além disso, a pesquisa seguiu os princípios da ética em pesquisas científicas, definidos na Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde em todo o seu planejamento e realização. O número de aprovação do CAAE é: 94005218.5.0000.5686.

3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise individual das entrevistas, tendo como objetivo a identificação dos aspectos da qualidade crítica ou instrumental no discurso de cada docente, nos foi possível criar um panorama de como a concepção de qualidade está organizada. Dentre todas as entrevistas, foi possível identificar quatro de cinco aspectos da qualidade instrumental, o formal, economicista, regulatório e qualidade total. Analisando com base na frequência de menções a esses aspectos, a qualidade instrumental representa 25% da concepção de qualidade. Em contrapartida, foram identificados todos os cinco aspectos da qualidade crítica, a emancipação e autonomia, pluralista, político-participativo, equidade e educativo. Assim, com base na frequência de menções, a qualidade crítica representa 75% da concepção de qualidade. A síntese das entrevistas pode ser observada no Apêndice A.

Com base nessa composição dos aspectos, é possível determinar mais facilmente por qual viés teórico os docentes entrevistados concebem a qualidade da Educação Superior. Verificou-se que a análise dos resultados a partir da estratificação realizada não foi significativa, obteve-se respostas diferentes dentro de uma mesma área, não sendo possível gerar um padrão. Por outro lado, em decorrência dessa análise inicial, foram identificados os principais temas que emergiram durante as entrevistas e que se mostravam mais significativos para o estudo. Assim, o aprofundamento da discussão acerca da composição dos aspectos determinantes da qualidade crítica e instrumental foi feito a partir das seções temáticas seguintes.

3.4.1 O CONCEITO DE QUALIDADE E SEUS DETERMINANTES

A primeira característica da qualidade a ser considerada é a sua capacidade de abarcar diferentes conceitos, referida na literatura como polissêmica ou relativa (MOROSINI, 2016).

Logo, a variedade de conceitos de qualidade encontrados entre os docentes era esperada. Porém, houve grande dificuldade para conseguir extrair esse tipo de informação a partir das respostas dos participantes. Percebeu-se que, ao serem perguntados sobre o que é qualidade, os docentes respondiam que era um termo polissêmico, multifacetado, complexo e de difícil definição. Ou então, tentam responder através de uma fala confusa e tautológica, como por exemplo, o S7, que define assim qualidade:

“[...] quando você consegue efetivamente promover práticas dentro de um curso que consiga formar com qualidade os estudantes que estão aqui inscritos, participando desse contexto.”. (S7)

O participante S7 acrescenta a expressão ‘formar com qualidade’, mas, ainda assim, não consegue definir o que é qualidade. De toda forma, é interessante notar que a única definição objetiva do conceito de qualidade, fornecida pelas entrevistas, carrega consigo um teor similar à noção trazida pela qualidade total, em que o foco da qualidade está na satisfação do cliente (ROBBINS, 2000), assim, o S1 conceitua, dizendo que

“[...] qualidade é o que o cliente ou o que o usuário necessita, é você atender aquilo ali. Então a primeira coisa a gente precisa definir quem é o nosso cliente ou nosso usuário, é a sociedade, é o mercado, é o governo?”. (S1)

Uma das possíveis razões para que esta definição tenha surgido, é que a qualidade total tem sua origem na gestão empresarial, campo que lida com a geração de um produto objetivo e palpável, de fácil observação, possibilitando uma definição também objetiva. Por outro lado, a educação tem se mostrado muito mais complexa de ser apreendida e difícil de ser avaliada, dificultando a tarefa de definir a qualidade. (CARVALHO, 2013)

Nota-se duas formas principais de entender a qualidade entre os docentes que são referidas pela literatura. A primeira é qualidade como perfeição ou coerência (HARVEY; GREEN, 1993), ou seja, como um objetivo que deve ser alcançado, principalmente porque há a percepção que a qualidade somente pode existir quando há a comparação, seja entre o mesmo produto longitudinalmente ou com objetos similares. O S4 diz que

“[...] qualidade é quando você compara. Pra mim, quando se pensa assim, qualidade é algo que se possa avaliar, [...] algo que você possa comparar com algo, porque avaliar qualidade, [...] você supostamente diz isso é bom, isso é o ideal, isso tá dentro do que você define.”. (S4)

A segunda forma de entender a qualidade é como transformação (HARVEY; GREEN, 1993) e baseia-se na ideia de desenvolver habilidades nos estudantes, de forma que lhe possibilitem exercer influência tanto no processo de aprendizagem, quanto de transformação das suas realidades. Esse aspecto se torna visível quando o S10 considera que uma educação de qualidade

“[...] é uma educação que tenha perspectiva de abertura de horizontes, [...] assumir responsabilidades, assumir a sua consciência da sua capacidade de mudar a realidade”. (S10)

Percebeu-se que para identificar o que os docentes pensam sobre qualidade da educação superior, é necessário buscar saber quais são os seus principais determinantes. Há alguns elementos que são de ampla aceitação pelos docentes, como possuir um corpo docente tecnicamente qualificado e engajado, mas também com habilidade didático-pedagógica, infraestrutura adequada e um currículo flexível, ampliado e contemporâneo. Outros aspectos menos abordados, mas ainda condizentes entre si, é a necessidade de um espaço democrático que garanta a livre expressão de ideias e que esteja aberto para a diversidade de sujeitos, epistemologias e políticas. Também é consenso que a formação deva ser crítica e que deve preparar os estudantes para lidar com a realidade, alguns docentes pensam através da transformação dessa realidade, outros concebem sujeitos adaptáveis e preparados tecnicamente. Por fim, a maioria dos professores abordam a relação da universidade com o mercado, entretanto, este foi o ponto em que há mais divergências. Alguns docentes pensam em elaborar estratégias de resistência a esse mercado, enquanto outros enxergam no mercado a possibilidade de desenvolvimento do próprio curso e medem a qualidade pela empregabilidade de seus egressos.

3.4.2 O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O ESTUDANTE

Para os docentes entrevistados, o lugar do professor em uma instituição universitária pública é de grande destaque e responsabilidade, mas também é um lugar de contradição e marcado por dificuldades. Há a percepção generalizada entre os entrevistados que o professor é capaz de impactar diretamente na qualidade de um curso e que esse impacto dependerá, muitas vezes, somente da sua vontade de repensar a sua prática e inovar, de modo que beneficie o processo de ensino-aprendizagem. O S7 diz que as ações do professor em prol de uma melhora

“[...] depende muitas vezes de uma vontade dele que está lecionando, não somente do currículo, não somente das estruturas, mas de uma atitude do professor [...]”. (S7)

Porém, apesar do professor ser apontado como o principal ator responsável pela qualidade na educação, ele também é fortemente criticado pelos entrevistados por conta da falta de didática e domínio pedagógico, por uma atitude de fechamento para os estudantes e para os próprios colegas e por serem conservadores.

“Tem professor que vai com um conhecimento objetivo, com conteúdo específico, mas não tem nenhuma preparação pra lidar com gente, por exemplo, pra lidar com a parte didática, com a parte pedagógica, que ainda é importante na universidade”. (S10)

Essa debilidade do professor também é relatada na literatura, Pachane e Pereira (2004) demonstram que a crítica à capacidade didática do professor no ensino superior é generalizada entre as IES brasileiras. Questionam também que a crescente exigência dos títulos de mestrado e de doutorado não garantem bons professores em sala de aula e que há três possíveis motivos para que a tarefa de ensinar e a formação pedagógica não seja colocada em primeiro plano. Primeiro, Pachane e Pereira (2004, p. 1-3) consideram que, historicamente, a formação para a docência era uma atividade menor, baseado na crença de que quem dominasse a práxis, saberia ensinar. Segundo, as atividades de ensino e pesquisa são colocadas como concorrentes, afinal, o professor é conduzido por critérios de avaliação baseados na sua produtividade, prestigiando aqueles que desempenham com excelência a atividade de pesquisa. O terceiro motivo, para as autoras, é inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores, criticam, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que é vista como omissa em relação à formação dos professores universitários.

Outro aspecto relevante sobre a atitude do professor, é a sua capacidade relacional com colegas e estudantes.

“Ele (o professor) se coloca de uma maneira hierárquica muito perversa, ele tem o poder na nota, ele tem o poder da falta, ele tem o poder...ele não interage no sentido de que, já que somos tão democráticos, [...] mas o professor ainda se sente num poder de relação.”. (S2)

A atividade docente no ensino superior é tida, historicamente, como uma atividade de prestígio, o que fortalece a manutenção de uma postura rígida e inadequada diante das

mudanças de perfil da própria universidade e de seu alunado, mas também da sociedade. Sobre isso, o S2 ainda complementa,

“O nosso problema é que o nosso corpo de pesquisadores, são bons pesquisadores, mas sem maturidade do lugar que ele está, ele não tem a maturidade de pesquisador, é uma pesquisa mesquinha, é uma pesquisa de esconder.” (S2)

Ou seja, a transparência na relação do docente com o conhecimento que ele produz e na relação com os seus colegas e alunos é visto como um indicador de qualidade, espera-se, pela perspectiva dos entrevistados, que a atitude do professor não seja tão hierárquica quanto nos séculos anteriores, incentiva-se, então, a adaptação desse corpo docente.

A necessidade dos professores se abrirem para o diálogo entre pares e estudantes, é apontada como possibilidade de crescimento e, portanto, de aprimoramento do trabalho docente.

“Eles poderiam, eu acho, crescer muito, inclusive nos seus conteúdos que são apresentados, se não estivessem engessados por uma estrutura hierárquica de ensino em que o professor é o detentor do conhecimento e ele vai disponibilizar para os alunos.”. (S10)

Estudos como os de Serow (2000) nos EUA, Garcia (1999) e Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) na Espanha, demonstram que o despreparo para a formação docente está presente na história do ensino superior e que também nesses lugares, os professores novatos recebem pouco ou nenhum treinamento para a atividade que irão exercer.

Para os entrevistados, o professor tem grande importância na garantia da qualidade do ensino, principalmente no que tange a sua autonomia em trabalhar as ementas dos cursos com liberdade.

“O próprio conteúdo da ementa, porque é um território de disputa político e epistemológico, [...] é a principal garantia de qualidade do ensino superior.”. (S5)

Em contrapartida, o conservadorismo docente é apontado como um problema dentro das instituições de ensino:

“Se um professor tem um projeto conservador de educação, ele vai reproduzir isso quantas vezes a cada semestre que ele dá aula? É muito mais perigoso, digamos assim, o conservadorismo docente.” (S4)

O conservadorismo docente é colocado como o oposto da transformação, segundo Dias Sobrinho (2010a, p. 196-197), essa transformação viria a partir da crescente responsabilidade da Educação Superior em solucionar problemas tão diferentes e importantes, como o desenvolvimento de tecnologias, da cultura, a promoção da cidadania, formação de novos profissionais e pesquisadores, apoio ao desenvolvimento local e atendimento às carências de saúde da população. Portanto, quando o conservadorismo é visto como uma ameaça à qualidade da educação, é por entender que frente às demandas sociais, culturais e econômicas, a universidade precisa estar disposta a buscar respostas e, para isso, precisa adotar uma postura de abertura para a mudança.

Entretanto, o conservadorismo não é apenas encarado como um elemento negativo e como sinônimo de resistência à mudança, mas também como elemento necessário para que haja o equilíbrio entre conservar e transformar. Para o S4, toda instituição, seja ela universitária, família ou igreja, carrega algo de conservador e de transformação, associando a universidade à teoria das instituições totais (GOFFMAN, 1897, p. 11), entendida como um

“Local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. (S4)

Dessa forma, o professor inserido na universidade, precisa encontrar o balanço entre a manutenção de tradições e estratégias de ensino e a perspectiva ampliada de futuro, investindo na elaboração de novas ações de enfrentamento da realidade.

Em última análise, a perspectiva dos docentes sobre o lugar e função do professor universitário está fortemente associada ao aspecto da emancipação e autonomia da qualidade crítica, que compreende o professor no lugar de facilitador na elaboração do conhecimento, reconhecendo que cada sujeito tem capacidade de determinar o tipo de conhecimento que lhe é necessário produzir e estando aberto para acolher os mais variados tipos de saber.

3.4.3 ESTRUTURA INSTITUCIONAL DEMOCRÁTICA

Um dos principais aspectos garantidores da qualidade, elencado pelos docentes entrevistados, é a existência da universidade como um espaço democrático. Isso significa permitir a livre expressão de ideias, epistemologias, perspectivas teóricas e políticas, é possibilitar que o debate na Educação Superior seja amplo.

“Isso é o que enriquece a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão dentro do ensino superior, porque fora disso acho que há um esvaziamento do que a gente pode pensar sobre formação [...]”. (S3)

Mais uma vez a perspectiva preponderante dos docentes é a da qualidade crítica, e dessa vez, através do aspecto da equidade, pois entendem que é dever da Educação Superior desenvolver a coesão social e prezar pela igualdade de oportunidades de acesso. Morosini (2009) destaca que do ponto de vista das políticas de governo, a expansão das IES e conseqüentemente o aumento da oferta de vagas, pode ser erroneamente percebido como uma ação a favor da equidade, pois, a expansão não reduziu significativamente as desigualdades quanto ao acesso (SANTIAGO et al, 2008). Essa crítica pode ser entendida ao considerar que no processo de democratização do ensino superior, há a inclusão de estudantes oriundos de classes socioeconômicas mais baixas, por isso, é necessário garantir também a permanência desses estudantes e que somente desta forma seria possível chegar à equidade (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 1226).

Por conseguinte, quando os docentes entrevistados demonstram a necessidade de um espaço democrático, pensam a diversidade dos sujeitos que estão presentes e suas respectivas demandas, e que somente através da variabilidade de sujeitos é que é possível atingir a qualidade, concentrando os esforços institucionais para a permanência dos mesmos. Sobre isso, o S5 explica:

“Eu acho que isso (o acesso) compromete a qualidade porque quando você interfere ou dificulta a diversidade do público discente, isso empobrece o próprio debate acadêmico, essa diversidade étnica, diversidade de gênero, é uma garantia de pensamento plural, experiências diferentes, trajetórias de vidas diferentes, às vezes até sistemas de pensamento diferentes, então enquanto isso tá sob ameaça, eu leio como uma ameaça também à qualidade do ensino que corre o risco de recair novamente naquele perfil mais monotemático, até mono-cultural, mono-cromático, de caráter possivelmente mais elitista, então isso também é um tema que envolve a qualidade.” (S5)

Pensar a universidade como uma organização democrática não significa dizer que não haverá disputa entre perspectivas e sujeitos, pelo contrário, o S3 coloca que

“A universidade que não tem atrito, não é universidade. Se não a gente não consegue expressar os diferentes lugares, nós somos muito heterogêneos dentro de uma universidade.”. (S3)

O esforço da instituição é em garantir a autonomia dos sujeitos e a expressão das diferentes vozes, o S5 complementa, dizendo que

“[...] mesmo que a gente tivesse divergências teóricas ou até mesmo políticas, diferenças políticas, garantir a autonomia é algo que não se toca, algo que não se questiona.”. (S5)

A garantia de uma estrutura democrática tem sido colocada como essencial para alcançar uma educação entendida como bem público, porém, os entrevistados criticam que há uma dificuldade de diálogo entre os docentes, porque entendem que a estrutura hierárquica de poder dentro da universidade ainda é muito forte. Como explica Dias Sobrinho, as hierarquias tem se aprofundado nos diferentes modelos organizacionais que constituem o sistema da educação superior, sem causar modificações nas práticas pedagógicas ou inovações curriculares, por isso, considera que “a universidade não está sabendo dizer a si mesma e à sociedade que tipo de instituição deve e é capaz de ser, para responder com alguma coerência e eficácia às múltiplas demandas desconexas e contraditórias que lhes são postas” (DIAS SOBRINHO, 2010b, P. 1241).

Percebe-se que uma organização democrática, apesar de fundamental importância, não é capaz por si só de resolver os problemas da Educação Superior, mas é um pré-requisito para que a discussão entre os atores institucionais e a produção de novos saberes possam ocorrer. O S3 afirma que

“Se a universidade não tem democracia, se os espaços colegiados eles não são democráticos pra expressar essas diferentes vozes, o processo de conhecimento ele não avança.” (S3)

Assim, enfatiza-se a necessidade de investir no fortalecimento do diálogo horizontalizado entre os próprios docentes e entre a própria comunidade acadêmica.

3.4.4 FORMAÇÃO CRÍTICA, SOCIAL E TRANSFORMADORA

A formação universitária é tema de destaque para os entrevistados quando se pensa sobre qualidade. Está relacionada aos objetivos da educação e aos resultados esperados, mas, para abordar esse assunto, é necessário partir de alguma concepção de qualidade. Percebeu-se que apenas o S9 demonstrou ter uma concepção levemente diferenciada dos demais participantes. Enquanto o S9 abordava a formação por um viés mais formal, técnico e pragmático, o restante do grupo de participantes demonstrou um discurso mais filosófico, social

e crítico. Apesar da diferença de abordagem, todos explicitaram ter objetivos similares, como apresentado a seguir.

“Todos nós concordamos que a autonomia pra montar o plano de curso com a liberdade de escolher a bibliografia, o conteúdo programático, a gente tinha que garantir mesmo que a gente tivesse divergências teóricas ou até mesmo políticas, diferenças políticas, que é garantir a autonomia é, ou seja, é algo que não se toca, algo que não se questiona.” (S8)

O aspecto formal da qualidade instrumental, percebido e sustentado nas falas do S9, entende que a educação superior tem o papel de formar profissionais capacitados para resolver problemas e que através dessa formação, tenham condições de exercer uma atividade que lhe dê sustento.

“(Qualidade) É aquela que na saída o discente tenha condições de exercer uma atividade que lhe dê sustento, de uma maneira competente, [...] no geral é que ele tenha capacidade de exercer uma atividade.” (S9)

A valorização do aspecto formal é compreendida pela perspectiva de Demo (2001, p. 14), em que define uma qualidade como formal sendo “a habilidade de manejar meios, instrumentos, técnicas e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, entretanto, é preciso lembrar que esse aspecto, para o autor, interage dialeticamente com o aspecto político da qualidade, que seria a capacidade de participação dos próprios sujeitos na determinação de suas trajetórias histórica e política. Compreende-se que, para Demo, é necessária a presença desses dois aspectos quando se trata de qualidade e que um aspecto não é melhor que o outro, afinal, são complementares.

No que tange ao aspecto político, os discursos dos demais entrevistados estão do lado oposto. Os principais termos associados à formação por esse grupo, são transformação, emancipação, compromisso social e criticidade. Os demais entrevistados entendem que a formação deve objetivar um profissional que seja capaz de atuar na sociedade em que vive, tanto através do aspecto formal como através do aspecto técnico.

“[...] uma universidade pública não existe somente para gerar profissionais inscritos dentro de uma lógica de mercado, a universidade também precisa preparar profissionais capazes de pensar essa sociedade.”. (S7)

“As instituições do ensino elas tem, necessariamente, elas tem um papel transformador, emancipador dos sujeitos [...]”. (S10)

Percebe-se que pensar a sociedade não é somente a capacidade de analisá-la teoricamente, mas promover mudanças reais através da emancipação desses estudantes, possibilitando-os autonomia na elaboração de novos conhecimentos e práticas dentro da realidade em que vivem.

“[...] o aluno não vem aqui só pra aprender um conteúdo, aprender a pensar ou a construir alguma coisa, ele vem também pra construir isso a partir de uma inscrição dentro de um contexto social, dentro de uma comunidade, dentro de uma sociedade, isso não tá descolado, porque a gente vive num mundo, a gente trabalha no mundo, então a formação do nosso estudante deve ter isso em consideração.” (S7)

Ainda em contraposição ao aspecto formal, o S9 pensa a empregabilidade de seus estudantes pelo aspecto político, a partir de um posicionamento crítico e entende que uma formação de qualidade é aquela que busca o compromisso social, assim, ele diz que o perfil dos seus egressos tem mudado.

“São estudantes que tão muito mais imersos numa visão crítica, né, é um estudante tem procurado um comprometimento maior com os debates sociais contemporâneos e buscado mais se inserir nos espaços públicos, do ponto de vista da empregabilidade.”. (S9)

A dialética entre os aspectos formal e político concebe o ensino implicado com a transformação e emancipação dos sujeitos, portanto, para o S10, é esse objetivo que é capaz de dar sentido à toda técnica que possa ser investida na educação. Sem os princípios da emancipação e do compromisso social como base da formação universitária, a valorização de técnicas e infraestruturas se torna vazia de sentido.

“[...] por mais que a gente possa ter um ensino tecnicamente bem sucedido, muitos laboratórios, tudo, mas se a gente não tá comprometido em mudar a realidade e emancipar esses sujeitos...pra mim, educação é isso.”. (S10)

O sentido do compromisso social, para Dias Sobrinho (2010b, p. 1225), é basilar na concepção de educação, pois considera que “é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo (o compromisso social) adequadamente é dever indeclinável do Estado.”. Além disso, o autor entende que estando a formação vazia de sentido,

atenderia prioritariamente ao indivíduo e a interesses exclusivos, marcados mais por aspectos operacionais e instrumentais, e menos por aspectos sociais e voltados ao bem comum.

A partir da série de elementos apresentados pelos entrevistados, pode-se aproximar da definição de qualidade crítica apresentada anteriormente, que entende a educação como possibilidade de emancipação, comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático. Além disso, demonstra prezar pelo diferente e pela relevância e pertinência da educação na emergência das especificidades locais.

“Então é pensar uma formação com sentido que, na tradição alemã, se pensa mesmo uma formação que a gente poderia imaginar como uma formação holística, [...] uma formação holística como o oposto do utilitarismo, do conhecimento que se aplica às situações específicas com retorno imediato, mas que tem uma reflexão sobre impactos sociais, impactos ambientais, impactos filosóficos, éticos, morais. Então é pensar o conhecimento nessa totalidade das relações humanas, das relações interculturais, nas relações com o meio ambiente, com o mundo que nos rodeia, então formação nesse sentido abrangente, que a gente só consegue se a gente tiver livre das amarras do mercado, livre dos condicionamentos políticos, ideológicos deste ou daquele governo, se a gente tiver livre de fundamentalismos, religiosos ou mesmo epistemológicos.” (S5)

3.4.5 RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O MERCADO

O modo de interação com o mercado é o principal fator que diferencia a qualidade crítica da instrumental, enquanto uma entende a educação como direito público, a outra concebe como produto. Apesar dessa cisão representar pontos opostos, percebeu-se que são separados por uma linha tênue e que pelos discursos dos entrevistados, é complexa a tarefa de não misturá-los. Sobre a relação da Educação Superior com o mercado, destacam-se dois pontos de discussão: a) empregabilidade como indicador de qualidade; b) formação não direcionado ao mercado e estratégias de resistência.

A empregabilidade é entendida como a boa colocação dos estudantes egressos no mercado de trabalho, mas também pode ser acrescida dos resultados desses egressos em avaliações externas, como as provas de proficiência necessárias para exercer a profissão, a exemplo de Ciências Contábeis e Direito. Baibich e Sommer (2012, p. 93), em pesquisa com pró-reitores de graduação, também encontraram a empregabilidade como um indicador de qualidade e apontam que as instituições de ensino tem se dobrado à lógica avaliativa externa, seja ela definida pelo Estado ou pelo mercado.

A lógica avaliativa do mercado pode ser entendida através da fala do S1, ele explica que no caso específico dos cursos de engenharia, é através do mercado que se obtém um *feedback* das ações desenvolvidas, ele diz que

“Nomeadamente, uma escola de engenharia tem que desenvolver tecnologia, e essa tecnologia tem que ter alguma função, algum resultado. E como é que vou medir esse resultado? Pela aceitação do mercado, geração de uma patente, tá certo?” (S1)

Apesar disso, fica claro que, para os entrevistados, a empregabilidade é apenas um indicador possível, mas não necessariamente é visto como o melhor ou o mais expressivo da qualidade, pois entendem que não é função da Educação Superior formar para o mercado, da mesma forma,

“Não é papel da universidade seguir o que uma determinada empresa quer, [...] eu to formando conhecimento, eu to desenvolvendo conhecimento e por tabela eu to formando mão-de-obra, mas a função da universidade é tá na linha de frente, na ponta.”. (S1)

Carvalho (2013) mostra que a tendência à mercantilização da educação não se restringe ao caso brasileiro e que a transformação do setor educacional em objeto de interesse do grande capital é uma das consequências da globalização. Contudo, no Brasil, os efeitos dessa globalização são negativos no sentido de que não contribuem no desenvolvimento de uma sociedade crítica e democrática. Para Dias Sobrinho (2010b, 1224), uma “educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar.”, além disso, “a educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende”, por outro lado, a “educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação”.

A exemplo da lógica da educação-mercadoria, o S9 faz uma leitura que pode ser considerada utilitarista do ensino superior, afirmando que não basta os seus egressos estarem inseridos no mercado de trabalho, eles também precisam desenvolver funções relacionadas à sua área de formação, caso contrário, a universidade teria falhado como sistema:

“Quando ele (o estudante) termina o curso dele, ele desiste e vai estudar pra concurso pra ser [...] oficial de justiça da Bahia, então isso pode ser indicador [...] de que nesse caso aí, eu, como sistema, falhei, porque eu formei um cidadão durante 5 anos e pretensamente ele ia atuar em alguma atividade pra que ele foi formado e ele simplesmente tá desviado. Então isso é um indicador, eu tive recursos ali que não surtiram, supostamente, o efeito que eu queria.” (S9)

Em síntese, os docentes entrevistados demonstram que a empregabilidade e o *feedback* do mercado podem servir como indicadores de qualidade, mas não necessariamente devem se render às imposições e demandas desse mercado. A Educação Superior é colocada como desenvolvedora de tecnologias e recursos humanos, sendo a universidade a criadora de tendências, não o mercado.

Outros aspectos importantes na relação da educação com o mercado, apontado pelos entrevistados, é o currículo e as estratégias de resistência ao mercado. A formação humanística, é vista como ganho pessoal para o estudante além da possibilidade de emprego na área estudada.

“A gente tem que ver sempre a perspectiva do curso que você tá oferecendo em relação ao mercado que vai absorver. Por outro, a formação em artes cênicas, eu acho que é uma formação humanística muito boa, principalmente pela questão do autoconhecimento, o ator tem que passar por esse processo de autoconhecimento, de reconhecimento dos seus limites, potencialidades e tal, então isso faz dele um sujeito muito preparado pra trabalhar com gente de uma forma geral.” (S10)

A literatura indica que cada vez mais a ideia de uma formação humanística tem sido substituída pelas noções de adaptabilidade e utilidade para o mercado. Georgen (2010, p. 900) diz que as ações das universidades-empresas passam a ser negociadas no mercado internacional, de acordo com o potencial de lucros aferidos com os serviços que prestam e que esses serviços não são valorados pela perspectiva acadêmica ou formativa, mas pelo retorno financeiro. Esses ainda são possíveis efeitos da globalização referidos anteriormente e também do avanço das políticas neoliberais.

O posicionamento apresentado pelos entrevistados é de resistência ao avanço dessas políticas, eles compreendem que obedecer a lógica do mercado é deixar de atender a sociedade e consideram prejudicial o avanço da noção de educação-mercadoria.

“Eu defendo que a formação não pode ser orientada para o mercado, eu acho que nós precisamos dar as bases filosóficas daquela área de conhecimento pra que o aluno tenha sim condições de se adaptar a qualquer mercado. Eu acho que o currículo tem que pensar dessa forma” S3

“Em primeiro lugar eu acho que existe essa necessidade de se preocupar com a universidade, pra garantir que ela seja esse espaço de pensamento livre, de pensamento crítico e de autonomia, né? De livre pensar, de pesquisa não condicionada, principalmente ao mercado, relações mercadológicas. [...] Garantindo que a universidade seja esse espaço, então também a gente garante uma formação, ou pelo menos objetiva, garantir uma formação que não seja planejada ou voltada pra o que a gente nem sabe definir que é mercado de trabalho, esse tipo de leitura, uma leitura utilitarista das profissões.” S4

3.4.6 A PERCEPÇÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES

Avaliar a qualidade da educação tem sido uma prática cada vez mais comum no Brasil, mesmo que ainda cercada de dúvidas de como deve ser realizada. Na literatura, encontra-se facilmente inúmeros trabalhos que propõem indicadores, parâmetros e modelos, entretanto, para Cabrito (2009, p. 181), avaliar tem se tornado uma obsessão, no sentido de que a oferta pública de educação é escrutinada continuamente, comparada com a produção privada desse tipo de serviço por entidades que não tem como objetivo a satisfação das necessidades coletivas, mas a obtenção de um lucro financeiro.

Para os docentes entrevistados, avaliar a qualidade dos seus cursos é uma prática que ainda não parece estar bem ajustada, mas reconhecem a necessidade de uma avaliação específica para cada realidade. Isso porque os instrumentos atuais, oferecidos pelo Sinaes, são considerados insuficientes pelos docentes. Os parâmetros oferecidos são claros, mas não garantem uma melhora do curso avaliado, servindo apenas como diretrizes para um modelo padrão, ou seja, o Sinaes exige uma qualidade mínima.

“O MEC quer que seja assim e assim. Você quer ter um curso bem avaliado? Siga aqueles parâmetros. [...] Os parâmetros do MEC, eles são diretrizes pra um padrão, [...] não vejo porque não seguir, qual o problema?”. (S9)

Na compreensão dos entrevistados, caso o objetivo da avaliação seja a melhoria da realidade observada, é necessário buscar outros indicadores. Para o S4, que teve experiência na coordenação de seu curso e que também já avaliou outros, acha

“Que aquilo (o Sinaes) é muito pouco. [...] Esses parâmetros eles ajudam, mas eles não suficientes.”. (S4)

É consenso para os entrevistados que a avaliação deve ser diagnóstica, com a função de levantar questões e partir, antes de mais nada, da avaliação interna, capaz de identificar os pontos fracos que precisam enfrentar.

Sobre as características da avaliação idealizada pelos docentes entrevistados, destaca-se dois elementos: o foco nas especificidades locais e um processo democrático.

“É importante a gente também pensar qualidade a partir da nossa cultura, da nossa sociedade, né. [...] O que é qualidade pra gente? Não tem que ser igual que nem de suíço, alemão, americano, cubano.”. (S4)

Para Ghanem (2000), o grande problema da qualidade é justamente a tendência à comparação entre realidade distintas, para ele, quando se trata de uma instituição educativa ou de um curso em específico, este, deve ser comparado apenas com ele mesmo ao longo do tempo.

O segundo elemento é a avaliação inserida em um processo democrático, no sentido de que as decisões, a partir dos resultados da avaliação e durante o seu desenvolvimento, devem ser tomadas a partir do diálogo entre os pares. Os entrevistados percebem que há cada vez menos espaço para atitudes impositivas e centralizadoras por parte dos docentes em cargos de chefia. Em contrapartida, não significa que o processo democrático seja fácil, afinal, foi apontado a falta de maturidade dos docentes em relação à produção de conhecimento e a manutenção de uma estrutura de poder hierárquica.

“O que é que dificulta a nossa articulação? O diálogo. Como é difícil dialogar com o seu par, o seu colega. A maturidade para discutir concepção filosófica...porque alguns não sabem o que é isso, não sabem nem entender o que eu estou falando pra você. Então fica difícil fazer esse diálogo, porque nós somos formados pra sermos um profissional técnico, então uma grande maioria dos professores aprende a fazer e não a pensar, e não a conhecer e levar o aluno a conhecer e a pensar. Então...é essa grande dificuldade.” (S7)

Assim, coloca-se como essencial a capacidade de diálogo e a existência de um espaço capaz de acolher as diferentes perspectivas no processo avaliativo. Para Dias Sobrinho (2008, p. 197), a avaliação “deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação.”. É justamente por se constituir como um momento de reflexão, que a avaliação necessita de perspectivas distintas, e para os docentes entrevistados, a homogeneidade de perspectivas teóricas, epistêmicas e políticas é prejudicial à constituição universitária. A heterogeneidade é apresentada como um aspecto crucial para a existência da universidade e para o alcance da qualidade.

“Se você não tem espaço onde essas tensões apareçam, a gente enfraquece a qualidade da produção de conhecimento e esse é um elemento fundamental da universidade.”. (S3)

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar a concepção de docentes do ensino superior sobre os conceitos de qualidade aplicados à educação. A partir da análise das

entrevistas realizadas com os docentes das diversas áreas de conhecimento da Universidade, foi possível constatar a concepção de qualidade predominante desses docentes e de que forma os seus discursos se relacionam com temas centrais na Educação Superior. Verifica-se que diante da diversidade de perspectivas, a maioria dos docentes entrevistados se posicionam numa perspectiva de qualidade, que caracterizamos como qualidade crítica, isso significa que expressões como formação social e democrática, emancipação, equidade e diversidade estão presentes nas falas dos entrevistados, sustentando a ideia que têm de qualidade. Entretanto, há grande dificuldade por parte desses docentes em expressar clara e objetivamente o que se pensa sobre qualidade. Percebe-se que é um tema complexo e que, frequentemente, os docentes entrevistados buscavam outras questões e analogias, que os ajudassem na definição de qualidade.

Mesmo com a difícil tarefa de falar sobre qualidade da educação, foi possível elencar os pontos principais que, para os entrevistados, ou são determinantes da qualidade, ou é a sua expressão, na prática. Assim, destaca-se o papel central do professor na formação acadêmica, a ele são atribuídas diversas funções, seja de tomar decisões colegiadas com seus pares, seja de execução de medidas determinadas externa ou internamente à universidade, além disso, o professor é considerado o principal determinante da qualidade de um curso. A principal crítica apontada pelos entrevistados à prática docente atual, é a dificuldade de lidar com questões didático-pedagógicas em virtude da ampliação do perfil do alunado nas instituições públicas de ensino.

Os entrevistados consideram que na medida em que alunos de classes socioeconômicas mais baixas começaram a ingressar no ensino superior, os docentes precisaram adaptar suas práticas, visto que estavam historicamente acostumados a lidar com estudantes socialmente privilegiados. De toda forma, essa dificuldade não é vista como negativa, os docentes entrevistados consideram que a ampliação da diversidade, dentro da universidade, é extremamente positiva, dessa forma, se aproximam do aspecto da equidade e da emancipação e autonomia, da qualidade crítica, ao garantir a presença e inclusão de todos como importantes para a qualidade, e por reconhecerem que a função docente é prezar pelo aprendizado transformador para o estudante. Os docentes também reconhecem que é preciso uma política institucional de formação continuada, de modo que tenham o auxílio necessário para desenvolverem uma prática condizente com o cenário que desejam construir.

Verificou-se, também, que a qualidade da Educação Superior, está estreitamente relacionada com uma formação social, crítica e democrática, de forma que prepare o estudante para o convívio social. Essa formação, para os docentes entrevistados, deve ser capaz de

emancipar os sujeitos e possibilitá-los à transformação da sociedade, principalmente ao nível local, aproximando-os, mais uma vez, da qualidade crítica. Além disso, a qualidade da formação também aparece associada a aspectos humanísticos, compreendendo que não deve ser pensada em função exclusivamente das relações mercadológicas. A influência cada vez maior do mercado no campo da educação é vista como prejudicial ao bem comum e ao desenvolvimento da sociedade, entendem que a formação deve ter, também, o aspecto pluralista, prezando pelo desenvolvimento econômico, mas conseqüentemente, cultural, social e democrático. Por isso, os docentes compreendem que educação de qualidade é aquela que elabora estratégias de resistência aos avanços das políticas neoliberais que atingem, diretamente, a Educação Superior, ao tentarem mercantilizar a educação e desresponsabilizar o Estado.

Por fim, os docentes concordam que há a necessidade de se avaliar a qualidade e consideram que os instrumentos atuais, oferecidos pelo Sinaes são úteis, aplicáveis e objetivos, porém, somente quando se deseja alcançar um padrão mínimo. Para promover o desenvolvimento e melhoria de um curso, verificou-se que esses instrumentos são insuficientes. Neste ponto, os docentes aceitam a existência avaliação regulatória, aspecto da qualidade instrumental, porém, indicam a necessidade da avaliação educativa, que busque o contínuo aprimoramento. Portanto, eles apontam a necessidade da elaboração de práticas internas de avaliação, pensadas para cada realidade específica e capazes de determinar os pontos fracos dos cursos. Mais uma vez, reconhecem que esse processo também deve ser democrático e baseado no diálogo com os atores educacionais envolvidos.

Os entrevistados foram estratificados e selecionados de acordo com suas áreas do conhecimento, esperava-se, antes do início do estudo, que pudesse haver diferenças significativas, por exemplo, entre os docentes das ciências exatas, área I, e professores da saúde, área II. Entretanto, os resultados mostraram que as concepções de qualidade são distintas mesmo entre docentes da mesma área. Seria interessante, em estudos futuros, utilizando instrumentos de coleta de dados quantitativos, investigar, com maior número de participantes, a existência ou não de padrões característicos das áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAIBICH, Tânia Maria, SOMMER, Luís Henrique. Responsabilidade institucional com a qualidade do ensino de graduação: pró-reitores em cena. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219122238005>> ISSN 1414-4077

BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRERES, V. **La Formación Universitária a Debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, 18 Jul/Set, 2013. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27528783012>>

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=en&nrm=iso>.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, Mar. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso>.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação E Transformações Da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do Provão Ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso>.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, Dez. 2010b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso>.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso>.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. D. M. Leite, Trad. São Paulo: Perspectiva. 1987.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300013&lng=pt&nrm=iso>.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. **Assessment; Evaluation in Higher Education**, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F.A. **Prometeo encadenado**: Estado y educación superior en Europa. Barcelona: Gedisa, 1994.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem E Saturação Em Pesquisa Qualitativa: Consensos e Controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2018.

PACHANE, G.Giusti. PEREIRA, E. Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana De Educación**, 35(1), 1-13. 2004. Disponível em <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2925>>.

ROBBINS, S. P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2000

SEROW, Robert C. Research and teaching at a research university. *Higher Education* v. 40. n. 4. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers. p. 449-463. 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar as diferentes concepções de qualidade destacadas nos discursos de docentes da UBFA. Para isso, a primeira etapa do trabalho buscou na literatura científica modos de análise e interpretação da qualidade na Educação Superior. Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa de campo, através de entrevistas com os docentes selecionados e foi possível obter o conteúdo necessário para extrair, identificar e analisar suas diferentes concepções de qualidade.

Como observações gerais, há alguns pontos que merecem destaque acerca do estudo. A qualidade se mostrou uma expressão problemática tanto na literatura, quanto entre os docentes. A primeira etapa nos mostra que há diferentes modos de conceituar a qualidade, mas, de maneira geral, se dividem em três grupos, o da qualidade empresarial, qualidade social e o grupo da crítica à qualidade. Além dos diferentes conceitos, constatou-se a variedade de categorizações de qualidade, porém, apresentaram algumas falhas ou lacunas, como por exemplo, não se basear na divisão política encontrada entre os conceitos, ou então, não apresentar elementos suficientes para sua utilização na análise da qualidade. Por conta disso, resolvemos adaptar a categorização de Santana (2007), que fazia uma distinção política do conceito de qualidade em sintonia com a disposição dos conceitos encontrados, mas que faltava maior descrição e amplitude. Assim, elaboramos a categorização composta pela qualidade crítica e pela qualidade instrumental, seguidas de seus respectivos aspectos.

Cabe destacar que, o grupo de autores que criticam o uso do termo qualidade associado à educação, tiveram pouco apoio da comunidade científica, visto que poucas publicações foram encontradas com esse teor. Entretanto, apresentam um ponto relevante e que deve ser levado em consideração quando se discute qualidade, o de que a polissemia e a confusão acerca da qualidade pode ser útil para camuflar um discurso vazio ou interesses que são prejudiciais ao desenvolvimento de uma sociedade crítica, devendo assim, expressar diretamente o que se pensa sobre a educação, como por exemplo, ao invés de educação de qualidade, educação democrática.

A diversidade conceitual também foi encontrada entre os docentes entrevistados. Cada um definiu qualidade ao seu próprio modo, baseados em suas trajetórias acadêmicas e objetivos como professores e membros da sociedade geral. Apesar de apresentarem conceitos diferentes, os professores se mostraram alinhados, principalmente, com a qualidade crítica, em que preza pelo desenvolvimento de uma educação emancipadora, crítica e democrática. Entretanto,

constatou-se grande dificuldade entre os docentes para expressar suas opiniões, em parte, isso se deve pela complexidade inerente ao tema pesquisado. Em contrapartida, essa dificuldade exigiu que os professores tratassem dos mais variados temas na tentativa de elaborar uma resposta, enriquecendo as entrevistas.

Verificamos que alguns temas são de suma importância para se discutir qualidade na Educação Superior, os docentes elencaram a relação professor e aluno, a relação educação e mercado, uma estrutura institucional democrática, a formação social e transformadora e a aceitação da avaliação institucional como pontos a se observar. Indo além dos temas elencados pelos entrevistados, percebeu-se um problema e a ausência de soluções para esse problema, trata-se da inabilidade docente e institucional diante dos desafios contemporâneos.

Diante das eventuais mudanças na Educação Superior pública, como o aumento da diversidade discente, a redução de investimentos ou o ritmo competitivo e acelerado imposto pelo mercado, os docentes parecem não ter recursos, por eles próprios, para lidar com a situação atual, fato que reforça a singularidade de concepções do que seja uma educação de qualidade. Observa-se, através dos relatos, que os docentes da UFBA sentem-se cada um em uma ilha, isolados em suas unidades de ensino e precisam inventar soluções únicas para seus problemas. Os professores não contam com o apoio mútuo entre unidades que, mesmo próximas fisicamente, não se comunicam. Além disso, também foi apontada a falta de uma política institucional clara e assertiva a respeito dessas mesmas questões.

Por conseguinte, recomenda-se especial atenção aos desafios atuais da Educação Superior pública, que exige ações interdisciplinares para sua resolução, seja para propor atividades que auxiliem na prática didático-pedagógica dos docentes, ou para reinventar, adaptar ou aprimorar a organização política e institucional, principalmente, pela via da comunicação e coordenação entre as unidades administrativas e de ensino. A diversidade de ideias é ponto comum para os docentes para a existência da universidade, porém, somente quando há o debate a respeito dessas ideias. Atualmente, percebe-se que as discussões estão frequentemente restritas às unidades de ensino, devendo ser ampliadas para toda a comunidade acadêmica e demais membros da sociedade.

Por fim, compreende-se que falar de qualidade em Educação Superior não é tarefa simples, por isso, incentivamos novos estudos sobre o tema que busquem novas fontes de dados, como por exemplo os próprios estudantes ou membros políticos de nosso governo, além de estratégias metodológicas diferentes. Incentiva-se, também, estudos teóricos que busquem

superar o problema da qualidade, investindo no conceito de educação democrática e valorizando a educação como direito público e necessário para o desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acessos em: 11 jun. 2018.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 233–258, 2008.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar A Qualidade Em Educação: Avaliar O Quê? Avaliar Como? Avaliar Para Quê? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

ESCUADERO, Juan Manuel. Calidad de la educación entre la seducción y las sospechas.

Heuresis, Bologna, v. 2, n. 5, 1999. Disponível em:

<www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html>. Acessos em: 1 maio 2008.

GHANEM, E.G.G.J. **Educação escolar e democracia no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. doi:10.11606/T.48.2000.tde-04112014-135113. Acesso em: 2018-04-05.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2018.

SANTANA, F. F. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Editora Senac. 2007.

APÊNDICE A - SÍNTESE DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

QUADRO 1 – ÁREA 1 EXATAS

CURSO	SÍNTESE	ASPECTOS
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	<p>Qualidade é atender às demandas do Governo, do mercado e da sociedade. Para isso, é preciso ter corpo docente qualificado, infraestrutura adequada, estar em sintonia com as diretrizes curriculares do MEC e ter metodologias de aprendizagem participativas. O objetivo é a produção de tecnologias, patentes e processos e profissionais capazes de resolver problemas. A avaliação da qualidade é diagnóstica e deve partir da auto avaliação, os indicadores e parâmetros elaborados pelo MEC são válidos e devem ser usados, mas também deve pensar a empregabilidade dos egressos e os produtos gerados.</p>	<p>Qualidade Total; Econômico; Formal; Pluralista; Avaliação Educativa</p>
ARQUITETURA	<p>Para ter qualidade é preciso considerar o corpo docente, a infraestrutura, o PPC precisa ser, junto com o professor, provocativo e faça o aluno pensar, além disso, um alunado diversificado é enriquecedor. É necessário fortalecer a relação professor-aluno e torná-la transparente. O objetivo é um aluno inquisidor e participativo. A avaliação é um processo colaborativo, a partir do diálogo e apoio diante das ideias diferentes, com o intuito de conhecer o alunado e suas dificuldades, a partir de um instrumento personalizado.</p>	<p>Emancipação e Autonomia; Pluralista; Político-participativo; Avaliação Educativa</p>

QUADRO 2 – ÁREA 2 SAÚDE

CURSO	SÍNTESE	ASPECTOS
FONO-AUDIOLOGIA	<p>Uma educação superior de qualidade significa garantir a existência de uma estrutura democrática em que possa emergir as diversidades teóricas, epistemológicas e políticas. Para isso, é preciso ter um corpo docente heterogêneo, infraestrutura adequada para o fortalecimento de vínculos entre aluno-professor e entre aluno-instituição, um currículo ampliado, que pense além da profissionalidade, além disso, a instituição precisa pensar sobre o acesso e permanência de seus estudantes, favorecendo a maturação do seu alunado e respeitando os diferentes perfis. O resultado é uma formação em que o aluno esteja mais comprometido com os debates sociais, engajados na formação continuada em outros programas de ensino e ocupando mais espaços de trabalho públicos.</p>	<p>Formal; Pluralista; Equidade; Político-participativo;</p>
SAÚDE COLETIVA	<p>Qualidade é entendido como um conceito polissêmico, complexo e de difícil definição. Envolve, necessariamente, um processo de comparação e avaliação, avaliação de um suposto de ideal e alcance de objetivos. Já uma educação superior de qualidade é aquela comprometida com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos, indo além do conhecimento técnico-formal, prezando pelo compromisso social e suprimindo as diversas necessidades dos estudantes em atingir essa emancipação. Além disso, pensa-se uma educação de qualidade a partir do contexto em que se vive, a partir da diversidade de sujeitos, teorias e práticas. O entrevistado entende que é preciso haver participação de todos os atores universitários no debate e avaliação da instituição e seus cursos, guiados por uma política institucional clara, harmonizando o conservadorismo e a transformação das ações. Para isso, é preciso haver corpo docente e discente comprometidos, havendo a adequação do processo de ensino-aprendizagem diante das mudanças geracionais e tecnológicas. O processo avaliativo deve partir da auto avaliação diagnóstica, investigando os pontos fracos, entendendo que as políticas hoje presentes são insuficientes.</p>	<p>Formal; Emancipação e Autonomia; Pluralista; Equidade; Político-participativo; Avaliação Educativa</p>

QUADRO 3 – ÁREA 3 HUMANIDADES

CURSO	SÍNTESE	ASPECTOS
HISTÓRIA	<p>Para um curso ter qualidade, é necessário investir em Planos de carreira que garanta educação permanente aos docentes, em infraestrutura adequada e em segurança, além disso, que garanta a permanência e a assistência estudantil. Objetiva-se uma Educação que tenha como principal valor a autonomia, o acesso universal, a qualidade de vida de funcionários e estudantes e que desenvolva o tripé universitário, garantindo uma formação livre e crítica, holística e consciente. As decisões devem ser tomadas conjuntamente, com autonomia de planejamento e com base no diálogo.</p>	<p>Pluralista; Equidade; Político-participativo; Emancipação e Autonomia; Avaliação Educativa</p>
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	<p>Para o entrevistado, qualidade envolve diversos indicadores e parâmetros e entende que essa definição depende da abordagem filosófica proposta. Reconhece como determinantes da qualidade ter professores qualificados e comprometidos com o curso, uma matriz curricular bem definida e uma relação harmoniosa entre professores e alunos e entre os próprios professores. Concebe uma Educação de qualidade como uma formação geral e crítica, capaz de tornar o profissional adaptável a todo tipo de situação real e que o aluno tenha liberdade para escolher como será sua formação. Compreende que a avaliação da qualidade é um desafio diante das dificuldades comunicacionais entre os docentes, e que pode ser realizada a partir da observação da empregabilidade de seus egressos e dos resultados nos exames de suficiência profissional.</p>	<p>Formal; Emancipação e Autonomia; Político-participativo; Avaliação Educativa</p>

QUADRO 4 – ÁREA 4 LETRAS

CURSO	SÍNTESE	ASPECTOS
LETRAS VERNÁCULAS	<p>Para o entrevistado, qualidade é um termo polissêmico que carrega aspectos positivos e negativos, difícil de ser definido, mas entende como competências, habilidades a serem adquiridas, ou mesmo, como cidadania. O entrevistado entende que para se ter qualidade, é preciso ter um corpo docente tecnicamente qualificado e comprometido, além de lhe ser garantida uma criatividade didática. É necessário também ter infraestrutura minimamente adequada e conteúdos que integrem a teoria com a prática. O objetivo dessa formação é visar o compromisso social e a autonomia do aluno, pensa-se uma formação social e crítica, que ao mesmo tempo compreenda a importância do mercado, mas que possibilite ao profissional estratégias de resistência. Para ele, a avaliação perpassa pela responsabilidade docente diante das diretrizes legais e das demandas estudantis, a partir de decisões conjuntas e colegiadas.</p>	<p>Formal; Emancipação e Autonomia; Pluralista; Equidade; Avaliação Educativa</p>
LETRAS GERMÂNICAS	<p>Qualidade é entendido como um conceito multifacetado pelo entrevistado, que perpassa uma estrutura curricular, docentes engajados, e flexibilidade diante dos sistemas de vida dos estudantes. Concebe uma educação como aquela que dê conta do tripé universitário e que forme alunos maduros e questionadores. Compreende que o docente tem um papel central e se preocupa com a qualidade dos cursos noturnos e seu perfil de alunos. Analisa que os processos de avaliação são democráticos e com base no diálogo e conciliação.</p>	<p>Formal; Emancipação e Autonomia</p>

QUADRO 5 – ÁREA 5 ARTES

CURSO	SÍNTESE	ASPECTOS
MÚSICA	<p>Qualidade é o conjunto de parâmetros e aspectos, considerados em uma determinada sociedade. Uma Educação Superior de qualidade depende de fatores externos à universidade, referente à interação com uma sociedade crítica e desenvolvida, cabe à universidade capacitar profissionalmente seus alunos de modo a garantir a empregabilidade dos mesmos. A qualidade também é influenciada pelo capital cultural dos alunos que recebe. A avaliação da qualidade mínima pode acontecer pelos claros parâmetros definidos pelo MEC, porém, deve ter a função de diagnóstico, sendo possível sua aferição real apenas em contraste com o impacto dessa educação na sociedade.</p>	<p>Economicista; Formal; Avaliação Regulatória e Educativa; Pluralista;</p>
ARTES CÊNICAS	<p>Para o entrevistado, uma educação superior de qualidade deve ter no horizonte a transformação da realidade, a partir da inclusão da diversidade de sujeitos e ideias, garantindo a expressão e integridade dos alunos. Os estudantes devem ter autonomia e se relacionar horizontalmente com seus pares e professores, pensando em prover uma formação humanística e que o possibilite ocupar espaço no mercado. Para isso, o professor ocupa papel central, a partir de sua habilidade didático-pedagógica e da abertura para comunicação, além disso, é preciso ter infraestrutura adequada.</p>	<p>Formal; Emancipação e Autonomia; Pluralista; Equidade</p>

QUADRO 6 – ÁREA 6 BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

CURSO	SÍNTESE	ASPECTOS
BACHARELADO EM ARTES	O entrevistado entende que qualidade recai em um exercício de comparação entre o que é melhor e o que é pior, necessitando de índices e parâmetros para tal atividade. Na Educação Superior, é necessário que haja um investimento na educação e na universidade para que resulte em uma melhora para estudantes e professores, porém, também é necessário estar atento à adequação curricular, à articulação da unidade e seus funcionários com o restante da IES, além disso, é preciso compreender o perfil do alunado atual. O objetivo da educação de qualidade é gerar cidadãos integrados com o mundo, promovendo uma formação holística e crítica.	Emancipação e autonomia; Pluralista; Político-participativo
BACHARELADO EM HUMANIDADES	Para o entrevistado, qualidade é algo complexo e que não tem uma única definição. Uma Educação Superior de qualidade significa ter investimento para que possa exercer o tripé universitário da pesquisa, ensino e extensão, buscando desempenhar suas funções de maneira útil para o desenvolvimento da sociedade. Qualidade pode ser alcançada na medida em que a Universidade tem um papel claro dentro da sociedade, mostrando-se útil. Para o entrevistado, esse papel deve ser em torno da formação de um profissional capaz de pensar sua realidade de maneira crítica e de transformá-la. A avaliação deve ter como base as necessidades individuais dos cursos e com o objetivo de desenvolver o objeto avaliado.	Formal; Pluralista; Político-participativo; Avaliação Educativa

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Qualidade De Cursos De Graduação: Concepção De Docentes Da Universidade Federal Da Bahia”, desenvolvida por Vitor Guimarães Moraes, discente de Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia sob orientação do Professor Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro. **Sobre o objetivo central** O objetivo central do estudo é: identificar e compreender a concepção de docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) acerca da qualidade de cursos de graduação. **Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)** O convite a sua participação se deve ao fato de ser docente de uma das diferentes áreas do conhecimento que a compõem, a saber: Área I - Ciências Exatas; Área II - Ciências da Saúde; Área III - Ciências Humanas; Área IV - Letras; Área V - Artes e os Bacharelados Interdisciplinares. Além disso, por trabalhar no regime de trabalho de dedicação exclusiva e por ter tomado posse do seu cargo antes ou depois na criação do Sinaes. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa A sua participação consistirá em participar de uma entrevista aberta, ou seja, em responder livremente algumas perguntas. Devo ressaltar que a entrevista será gravada, a fim de que possa ser análise com maior confiabilidade. É de sua livre e espontânea vontade aceitar ou não participar da entrevista com a gravação.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente vinte minutos.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 510/16.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de que os dados colhidos poderão ser usados para o avanço de questões importantes da Educação Superior, sendo assim, os respondentes terão contribuído para o aprimoramento do processo de ensino, beneficiando não só o seu próprio contexto de trabalho, mas também a sociedade como um todo, que carece cada vez mais de um sistema educativo implicado nas necessidades sociais.

Previsão de riscos ou desconfortos

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, como algum tipo de incômodo, visto que serão consultados, através de entrevista, sobre o que pensam sobre Qualidade da Educação Superior. As perguntas têm caráter objetivo, se restringem ao tema pesquisado, sem maiores aprofundamentos sobre a história de vida dos sujeitos ou sobre outros aspectos da vida que possam mobilizar reações de qualquer tipo. Entretanto, sabe-se que qualquer palavra pode disparar alguma reação aversiva, remetendo a algo completamente pessoal e que vai além da capacidade de qualquer pesquisa prever, para tal tipo de situação, caso ocorra, será prestada a devida assistência por parte do pesquisador, encaminhando, quando necessário, para o serviço especializado na questão trazida pelo participante. Os dados para contato com o pesquisador estarão disponíveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados por meio de artigos científicos e de dissertação de mestrado, fator que motivou a realização dessas entrevistas.

Observações:

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página. O termo apresentado deve conter local destinado à inserção das referidas rubricas – pesquisador e participante.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O número do CAAE é: 94005218.5.0000.5686. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 E-Mail: conep@saude.gov.br

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador do campo)

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:

Vitor Morais Tel.: (75) 991825047 E-mail: vitorguimaraesmorais@gmail.com

Salvador, //

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa, como por exemplo, a gravação das entrevistas e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa) Nome do participante:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Pergunta norteadora principal:

1. O que você entende por educação superior de qualidade?

Perguntas auxiliares:

1. Você considera o curso de graduação em que você está alocado de qualidade?
2. Quais os determinantes da qualidade?
3. Como seria um curso de graduação ideal?
4. Quais os passos para atingir a qualidade ideal de um curso de graduação?
5. O que é qualidade?
6. Como se avalia qualidade?