



A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: INTERFACES DE UM MESMO PROJETO SOCIETÁRIO

Rosane Toebe Zen - UNIOESTE¹

Resumo: Este artigo tem como objeto uma das interlocuções possíveis entre a Pós-Graduação e a Educação Básica: a forma como se processam as avaliações nestes dois níveis de ensino. A análise se faz tendo como corte referencial as novas configurações que o Estado brasileiro assume a partir da década de 1990. De maneira bastante sintética, se realiza um panorama histórico das raízes das avaliações nos dois níveis de ensino em questão, revelando as mudanças de postura e de finalidades que as avaliações vão sofrendo na medida em que o Estado assume os preceitos do neoliberalismo. As mudanças analisadas convergem para a postulação de um projeto societário pautado no ideário liberal do individualismo extremado, no qual se postula que a todos são dadas as mesmas condições de disputa – postulação na qual a educação cumpre importante função – e onde os sujeitos são identificados como únicos responsáveis pela própria inserção nos meios produtivo, escolar e acadêmico.

Introdução

Este artigo foi produzido como uma síntese parcial de pesquisas, estudos e discussões que têm sido realizadas nos dois últimos anos como decorrência de participação em dois diferentes projetos de pesquisa. O primeiro diz respeito à pesquisa realizada para atender ao convite feito pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES. Esta pesquisa recebeu o título “Gestão de políticas públicas de educação em municípios do oeste e sudoeste do Paraná: avaliação dos resultados das políticas públicas de educação (séries iniciais do ensino fundamental) (1988-2006)”, que contou com levantamento de dados nos municípios paranaenses de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Toledo e Marechal Cândido Rondon. A autora do presente artigo contribuiu nessa pesquisa atuando no levantamento de dados do município de Francisco Beltrão-PR, onde fui docente colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná nos anos de 2009 e 2010. Uma das questões mais instigadoras identificadas naquele momento foi a constatação de que as escolas daquele

¹ Pedagoga, mestre em Educação e professora colaboradora da UNIOESTE *campus* de Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (Gpge) – UNIOESTE.

município haviam centrado o trabalho pedagógico no foco pelo desempenho dos alunos nos exames de massa, mais especificamente, os vinculados à Prova Brasil. Embora o interesse pelo tema tenha nascido a partir desta pesquisa, não se abordará no bojo deste artigo (exceto para fins de mera ilustração) a forma como as avaliações orientam o trabalho de escolas e educadores no município de Francisco Beltrão. A questão dos exames de massa receberá aqui um tratamento mais genérico.

Já a segunda pesquisa acontece vinculada ao Grupo de Estudos sobre Gestão Escolar – GPGE. O tema desta investigação consiste em compreender “A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação” e tem como pergunta norteadora “O que é qualidade para a Capes?”.

Buscando atender ao desafio que a ANPED-Sul lança como tema, “A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica”, propõe-se, nesse texto, um recorte que pretende apresentar algumas discussões que se estabelecem em torno dos processos de avaliação que ocorrem nestes dois níveis de ensino.

A tese que aqui se quer defender é a de que no cerne dos processos avaliativos instaurados desde a assunção do neoliberalismo como orientação política do Estado brasileiro está a lógica que rege a divisão internacional do trabalho, no qual o Brasil cumpre função periférica. Sendo assim, as orientações que visam à avaliação dos níveis educacionais atendem a interesses que são definidos, em última instância, pelas instituições e organismos multilaterais.

As origens das avaliações pelas quais os diferentes níveis educacionais são submetidos hoje no Brasil podem ser identificadas em momentos mais remotos da história da educação deste país, mas para efeitos deste trabalho, far-se-á um recorte que tem nas mudanças econômicas mais recentes o seu marco de referência. A economia mundial, na representação dos países de capitalismo central, vem sofrendo significativas mudanças a partir da década de 1970, dentre as quais merecem menção a reestruturação produtiva, a mundialização da economia, e a adoção de modelos mais flexíveis de produção. O Estado burocrático-gerencial, modelo administrativo em vigor até então, revela-se insuficiente ante as necessidades societárias presentes no campo econômico. Para atender às novas configurações do capitalismo, toma forma um modelo de Estado menos controlador e mais flexível. O modelo gerencial do Estado neoliberal mostra-se compatível com tais mudanças, e passa a ser adotado pelos países de capitalismo central a partir da década de 1970, e assume sua forma hegemônica no Brasil a partir da década de 1990. Dentre as inúmeras características que podem ser atribuídas às novas configurações assumidas pelo Estado brasileiro a partir de

1990, uma delas diz respeito à sua proposição *avaliadora* (ZANARDINI, 2008). Em razão desta constatação, os estudos consultados dão conta de que os diferentes níveis de ensino sofreram os efeitos de uma verdadeira “onda” avaliativa a partir da década de 1990, atendendo aos compromissos firmados com a agenda globalmente estruturada para a educação.

As transformações ocorridas no mundo da produção requerem a formação de um novo sujeito, com um *ethos* que atenda às novas expectativas dessa nova sociabilidade. Fiori (1997, p. 203) afirma que o liberalismo inaugurado em fins do século XX guarda como característica a pretensão explícita de se formalizar enquanto “individualismo metodológico”. Uma das formas mais eminentes de evidência do individualismo metodológico consiste em atribuir unicamente aos sujeitos a responsabilidade pela sua própria inserção no mundo produtivo. A reestruturação produtiva tem como um de seus efeitos mais nefastos o desemprego estrutural. O desemprego é propalado no ideário da mundialização da economia como uma consequência natural e desdobramento da incapacidade do sujeito em adaptar-se às novas configurações do mercado de trabalho, sob a argumentação de que a todos são oferecidas as mesmas oportunidades, se alguns não se sobressaem, as causas devem ser buscadas na individualidade destes sujeitos. E a educação se caracteriza, neste contexto, como o elemento capaz de inserir a todos na mesma condição de disputa.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A história da educação no Brasil revela que desde a primeira Constituição, aprovada em 25 de março de 1824, a promessa do acesso gratuito aos níveis elementares de ensino tem sido um compromisso governamental. Tal promessa social só começa a ser efetivamente cumprida pelo Estado a partir de 1990, quando o Brasil torna-se um dos países signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos². O consenso do evento girou em torno da tese de que “o ‘segredo’ do sucesso dos países economicamente desenvolvidos está na atenção atribuída por toda a população à educação e, particularmente, à Educação Básica” (ZANARDINI, 2007, 255). Deste modo, países de economia periférica que almejassem alcançar o “sucesso” dos países economicamente desenvolvidos teriam que cumprir com a tarefa de possibilitar o acesso de seus cidadãos, no mínimo, à Educação Básica. O Brasil

² Fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, na qual representantes de 155 países e 120 organizações não-governamentais produziram o documento com o objetivo de Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, sobretudo nos países onde a pobreza é maior (JIMENEZ, Susana Vasconcelos & MENDES SEGUNDO, 2007, p.123).

segue a “receita” do sucesso e passa a adotar os mecanismos que possibilitaram a ampliação da oferta pública e gratuita deste nível de ensino.

Embora pareça contraditório que somente na vigência do Estado neoliberal tenha se buscado alternativas para a ampliação do acesso à Educação Básica, tal constatação de modo algum contraria os preceitos fundamentais da primária ideologia burguesa, pois

o liberalismo sempre defendeu que as condições de partida deveriam ser iguais. Sendo que a partir daí as diferenças e as competências de cada um gerariam inevitavelmente resultados distintos perfeitamente legítimos e necessários para a própria dinâmica da sociedade capitalista (FIORI, 2007, p. 202).

Cria-se, em torno desse ideário, o consenso de que a educação seria capaz de proporcionar a todos essa igualdade de condições de inserção econômica. A partir da Conferência Mundial de Joimtiem, o Brasil assume o compromisso de universalizar o acesso à Educação Básica. A concretização desse intento só foi possível graças à viabilização financeira, que ocorreu a partir da criação de fundos, como o FUNDEF, que financiou o acesso ao Ensino Fundamental, e o FUNDEB, que hoje financia a oferta da Educação Básica³. Embora as avaliações em massa já fossem uma realidade⁴, não se pode desconsiderar que estas práticas são acentuadas a partir da vigência dos fundos. O Estado brasileiro parece ter assumido uma postura que pode ser assim sintetizada: a população e os educadores foram atendidos na reivindicação histórica da ampliação do acesso aos bancos escolares; entretanto, as escolas, alunos e professores precisam prestar contas deste investimento, o que se faz por meio do desempenho que alcançam nos exames de massa:

Este conjunto de medidas, somado a outras formas de avaliação da educação pelo poder público, visou consolidar a ideia de que somente por meio da avaliação da educação pública e privada, bem como da publicização dos resultados, seria possível atingir a tão necessária qualidade de produtos e resultados do processo educacional, condição *sine qua non* para promover a proclamada mobilidade social e, deste modo, o alívio da pobreza (ZANARDINI, 2008, p. 82).

³ FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Para maiores esclarecimentos acerca da vigência e efetividade dos fundos recomenda-se a leitura de: SOUSA JUNIOR, Luiz de. **FUNDEB: novo fundo, velhos problemas**. Anped, 30^o. Reunião Anual. Disponível em: www.anped.org.br; e DAVIES, Nicolas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). (p. 31-66).

⁴ Zanardini (2008) afirma que a prática da avaliação do rendimento escolar no Brasil remonta à década de 1920, por influência das experiências americanas, influência esta que se acentuou no período da ditadura militar. E na atualidade é ainda maior a incidência dos parâmetros internacionais enquanto orientadores das avaliações aqui realizadas.

A avaliação da educação básica é tornada obrigatória com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, que no artigo 87 assevera a necessidade do Estado em “(...) Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

O mecanismo de maior repercussão em termos de avaliação da Educação Básica no Brasil hoje é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que foi criado ainda antes de vigorar a LDB 9394/96. De acordo com Pasini & Daros (2012), o SAEB é criado ainda na década de 1980, visando diagnosticar as causas da repetência e evasão escolar, índices que naquela década eram bastante significativos. Segundo Ribeiro (1991) as reprovações na 1ª e 2ª séries do então primeiro grau atingiram a marca dos 52,5% em 1982.

Esse sistema avaliativo sofreu modificações qualitativas na década de 1990, como um dos efeitos das mudanças dos rumos das políticas educacionais brasileiras na década. A Reforma Gerencial do Estado foi realizada em 1995, pelo extinto Ministério de Administração e Reforma Gerencial do Estado – MARE, trabalho coordenado pelo então ministro Bresser Pereira. A partir da reforma o Estado tem suas funções reconfiguradas. O caráter promotor e regulador do Estado propiciou o ingresso das práticas neoliberais no terreno educacional, propondo políticas para a educação que visavam – a exemplo do mercado – eficiência rumo à qualidade (ZANARDINI, 2008, p 127). Adota-se, a partir de então, a racionalidade econômica nos modos de gerir, e conseqüentemente, de avaliar, a Educação Básica brasileira:

O modo de produção capitalista, em seu atual estágio de desenvolvimento, exige e implementa processos e mecanismos de avaliação tendo em vista avaliar e controlar o sucesso ou o fracasso das proposições educacionais que implementa. Consoante a esse processo, o Estado avaliador regula o investimento em educação, decorrendo daí a importância dos mecanismos de avaliação tomados em seus resultados como parâmetro de investimento na área. Dessa forma, a avaliação educacional, ademais de servir de mecanismo de controle social, cumpre o objetivo de regular os investimentos em educação. Seu aspecto ontológico é embasar a manutenção de uma estrutura social que se sustenta sobre a exploração do trabalho. Para a manutenção desse *status quo* social, portanto, é imperiosa a realização de uma dupla tarefa: conter em níveis de segurança a barbárie – condição inexorável desse modo de produção – e acenar ideologicamente com a “possibilidade” de desenvolvimento político e econômico para os países considerados não desenvolvidos. (ZANARDINI, 2007, p. 22)

No que concerne à crítica aos processos avaliativos, Zanardini (2008) ao analisar os exames nacionais aplicados a alunos da educação básica, constata:

O que caracteriza a função social dos processos avaliativos em larga escala é a mera verificação com ênfase na cobrança e culpabilização dos envolvidos

com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação escolar. Nessa perspectiva de avaliação, o controle dos processos baseado na supervisão direta é substituído por estratégias que não ultrapassam a aferição e a comparação de resultados, o qual não contempla outros elementos determinantes que incidem nos resultados escolares (ZANARDINI, 2008, p.42).

Como consequência da nova forma de gestão assumida pelo Estado brasileiro, o SAEB passa por modificações metodológicas a partir de 1995. As avaliações passam a ser concentradas no fim de cada ciclo de ensino, o que significa que as provas são realizadas por alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e do 3º ano do Ensino Médio. Os alunos das instituições privadas também passam a realizar os exames (PASINI & DAROS, 2012, p. 04).

A estrutura da avaliação foi modificada em 2001 quando passa a adotar dois instrumentos referenciais, um cognitivo e um contextual. De acordo com Banamino (2002, citado por PASINI & DAROS, 2012), os instrumentos cognitivos se constituem de provas elaboradas a partir das matrizes curriculares e medem o desempenho dos alunos nestes instrumentos, com o objetivo de identificar os diferentes níveis de competências e habilidades cognitivas. Já os instrumentos contextuais visam coletar informações acerca de fatores que interferem no desempenho escolar, como infraestrutura, equipamentos e materiais disponíveis nas escolas, perfil do diretor e da prática docentes, além de características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos, por exemplo. O levantamento desses dados se faz por meio de respostas a questionários destinados respectivamente a escolas, diretores, docentes e alunos.

Em 2005 o SAEB passa por uma nova reestruturação e passa a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil (PASINI & DAROS, 2012).

Não se pode deixar de mencionar no rol das avaliações da Educação Básica o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A prova foi criada em 1998 com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino médio no país. Depois os resultados desta prova passaram a ser também utilizadas para acesso ao ensino superior. A notoriedade do exame foi ampliada quando suas notas passaram a ser utilizadas como critério de ingresso em universidades brasileiras por meio do Sistema de Seleção Unificado – SISU e também para concorrer a bolsas de ensino nas universidades particulares por meio do Programa Universidade para Todos – PROUNI.

A partir de 2007, o desempenho escolar na Educação Básica passou a ser medido em municípios e estados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este

índice assume então a condição de referência enquanto indicador da qualidade da educação, inclusive no âmbito federal, e os resultados obtidos por estados, municípios, escolas e turmas podem ser consultados, comparados e escalonados. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes de ensino); sobre as médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira); e considera ainda os dados relativos ao Saeb (para os Estados e o Distrito Federal) e da Prova Brasil (para os municípios). Os resultados do IDEB são utilizados como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC. Se uma rede municipal, por exemplo, obtiver uma nota muito ruim, ela terá prioridade de recursos (PASINI & DAROS, 2012, p. 04).

A importância do IDEB enquanto mensurador da qualidade do ensino oferecido nas diferentes esferas administrativas ganha ainda maior relevância quando seus resultados passam a ser utilizados para compor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. O IDH é uma medida comparativa utilizada internacionalmente para classificar os países de acordo com o seu “desenvolvimento humano”. São três os indicativos que o IDH utiliza: a expectativa de vida ao nascer, o padrão de vida dos cidadãos (medido pela renda per capita) e acesso aos conhecimentos. Este último item é baseado nos dados fornecidos pelo IDEB.

Pelas razões acima elencadas, alcançar boas notas nos exames de massa torna-se questão de honra para professores, escolas, redes municipais e estaduais de ensino. Uma investigação ampla acerca desta questão poderia revelar as inúmeras estratégias que os sujeitos envolvidos com os sistemas de ensino adotam para alcançar melhores resultados. Na pesquisa realizada no município de Francisco Beltrão – PR verificou-se que muitas escolas têm optado por centrar o ensino nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática no trabalho com alunos que realizam a Prova Brasil, pois são os conteúdos relativos a estas duas disciplinas as cobradas neste exame (ZANOTTO & ZEN, 2011). Em outro estudo (PASINI & DAROS, 2012) as autoras relatam que no município de Foz do Iguaçu – PR a política educacional adotou como prática o pagamento de 14º salário somente aos profissionais que atuam nos estabelecimentos que alcançaram a “qualidade na educação”, que em outras palavras significa o bom desempenho nos exames de massa.

Diante deste cenário, cabe buscar o entendimento do propósito com o qual se avalia. De acordo com Nagel (1996, p. 29) a avaliação só tem função social se se vincula a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não

foi alcançado, não há necessidade social de avaliação. A avaliação em si mesma, tomada como operação técnica, não tem sentido, nem significado. A avaliação tem – enquanto técnica – a função de prover informações úteis aos homens. E no que concerne aos fins aos quais servem as avaliações realizadas pela CAPES aos Programas de Pós-Graduação, alguns questionamentos também merecem ser feitos.

A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A recuperação da trajetória da Pós-Graduação no Brasil revela que foi no regime militar que se instituíram as primeiras práticas de avaliação dos cursos. Naquele momento, os processos avaliativos tiveram como propósito superar o caráter espontâneo da expansão, visando à obtenção de dados capazes de orientar o planejamento estatal.

Os processos avaliativos dos cursos e Pós-Graduação foram consolidados no Brasil ao longo dos anos de 1980, quando

a CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas *in loco* aos Programas. Ademais, a agência passou a consultar as áreas de conhecimento (normalmente por intermédio das respectivas Associações Nacionais de Pós-graduação) para obter indicações de nomes para compor seus vários níveis de avaliação: a comissão de avaliação dos cursos de pós-graduação e demais comissões de consultores para seleção de bolsas para o exterior, reconhecimento de cursos novos, apoio a cursos *lato sensu*, acordos internacionais etc.. Esse movimento significou o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo, “a avaliação por pares” (MORAES, 2002, citada por KUENZER & MORAES, 2005, p. 1346).

Depois da Reforma do Estado dos anos 1990, verifica-se a adoção de um sistema de avaliação educacional de cunho meritocrático, que por um lado aumenta o controle social via avaliação e, por outro, utiliza as avaliações em larga escala como parâmetro para o financiamento do setor educacional. “A lógica gerencial lança mão de um arcabouço de avaliações de políticas públicas focadas exclusivamente nos resultados, prestando-se como parâmetros do financiamento em educação”. (ZANARDI, 2008, p. 30).

Horta (2006), analisando as considerações de coordenadores de Programas de Pós-Graduação sobre a avaliação a que são submetidos, considera que os programas foram, até 1996, bastante receptivos ao instrumento da CAPES, quadro que se altera a partir do novo “Modelo CAPES de Avaliação”, quando se abre mão “do direito e do dever da autoavaliação, da definição da *qualidade* que se julgue consentânea com a identidade e funções da

universidade”. (SGUSSARDI, 2006 p. 79. Grifo do autor.).

No que concerne à avaliação dos cursos de Pós-Graduação, há uma mudança substancial nos procedimentos que até então vinham sendo adotados. Da avaliação por pares, com consulta às Associações Nacionais de Pós-Graduação na composição dos indicadores, com envolvimento direto da comunidade acadêmica (KUENZER & MORAES, 2006), passou-se à avaliação centralizada, com base em parâmetros homogeneizadores, cujos padrões são referenciados na comunidade científica internacional. À CAPES, como agência de financiamento, coube responsabilidade da coordenação e da coleta de dados da “produção” dos Programas e por sua avaliação, que essencialmente condiciona a chamada acreditação, isto é, a garantia pública de qualidade.

Os “mecanismos de regulação e controle para a acreditação ou garantia pública de qualidade têm avançado em especial na União Europeia”, onde foram fixados compromissos supranacionais, dentre os quais, os mais importantes: a Declaração da Sorbonne (1998), a Declaração de Bolonha (1999) e a Declaração de Bergen (2005) (SGUSSARDI, 2006, p. 65). Caberia, em um estudo específico, compreender a relação entre estes compromissos e a mundialização da economia, bem como a semelhança destes acordos que preveem a feridade da qualidade no campo da pesquisa acadêmica com os critérios adotados pelos selos de qualidade, que foram igualmente difundidos neste mesmo período, com a especificidade de controlar a qualidade de empresas e produtos.

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará (...) o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. A partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER & MORAES, 2005, p. 1347).

No que diz respeito ao acirramento das exigências feitas pela CAPES aos Programas, Spagnolo & Calhau (2002) apresentam uma preocupação manifestada por observadores internacionais que analisaram a avaliação da CAPES, no sentido de que

Existe o risco de que os professores e os coordenadores dos programas comecem a trabalhar com base nos indicadores que têm peso maior no sistema de avaliação, o que não necessariamente implicaria em melhoria da qualidade de seus programas. (SPAGNOLO & CALHAU, 2002, p. 14)

A assunção de tais medidas já não se faz mais de modo velado nos Programas. A cobrança por resultados, por eficiência e por produção é cada vez mais intensa e nítida. Esta constatada realidade produz, dentre outros efeitos, a perda do sentido original de uma publicação, como asseveram as autoras:

[...] as exigências relativas à produção acadêmica geraram (...) um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta (KUENZER & MORAES, 2005, 1348).

Novas mudanças em 2004 marcaram (e feriram!) a autonomia das universidades brasileiras, a partir do Reuni – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Leite (citado por ANDES, 2011), afirma que com as mudanças provocadas pelo Reuni foram instituídas duas categorias de professores: a dos que desempenham como atividade principal a pesquisa, e dos que se dedicam prioritariamente ao ensino e à extensão. Aqueles são financiados por agências de fomento à pesquisa, enquanto estes recebem a pecha de “desqualificados”, e são constituídos em sua maioria por professores recém-contratados. Ampliou-se, assim, o subliminar (e nem por isso, menos virulento) assédio moral a que se submetem os professores, que se sentem angustiados quando não tem um trabalho aprovado para publicação, ou ainda, quando seus orientandos não conseguem cumprir os prazos. O receio de “cair” à categoria de docente “desqualificado” tem forçado os profissionais a produzir para muito além da jornada de trabalho, que acabam “optando” por dedicar os finais de semana à redação de artigos e outras atividades vinculadas ao trabalho (ANDES, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho, como já anunciado, apresenta esclarecimentos que não extrapolam aos que são encontrados em estudos mais completos, muitos dos quais se encontram referenciados ao final deste artigo, mas visa cumprir com o propósito de elencar mais questionamentos acerca do tema, movida pela inquietação gerada pela incapacidade de

resistência mostrada por docentes e discentes que aparentemente se portam inertes frente às avaliações impostas a partir da assunção do Estado neoliberal.

O receio de que os alunos apresentem desempenhos insatisfatórios nos exames de massa tem feito com que muitas escolas da Educação Básica desconsiderem os seus projetos políticos-pedagógicos e direcionem suas práticas educacionais às demandas destas avaliações externas. Estudos realizados em diferentes municípios no estado do Paraná (ZEN & ZANOTTO, 2011; DAROS & PASINI, 2012), problematizam as estratégias que vem sendo adotadas em termos de gestão local com o intuito de “preparar os alunos para os exames de massa”. Vários elementos poderiam ser questionados nestas decisões pedagógicas, pela complexidade e gravidade nelas contidas. De imediato, fica clara a compreensão de que as práticas muitas vezes adotadas pautam-se no ensino de conteúdos fragmentados, por meio de metodologias que poderiam ser caracterizadas como uma espécie de “adestramento”.

No que concerne à Pós-Graduação, a forma como a CAPES tem realizado as avaliações dos Programas no país tem ditado não só o modo de trabalhar, mas também o de ser e de viver dos docentes e discentes dos programas. É interessante extrair dessa realidade algumas constatações. A primeira delas diz respeito ao fato de que apesar das incomensuráveis cobranças, alguns cursos conseguem alcançar os critérios que a CAPES impõem. Buscar compreender que estratégias os docentes e discentes de tais programas adotam para alcançar tal feito é um desafio que se impõe a estudos futuros; assim como também buscar compreender junto aos avaliadores que constituem as comissões da CAPES como estabelecem os critérios, e como são definidos os parâmetros de qualidade aos quais os cursos de Pós-Graduação em Educação são submetidos nas avaliações.

As avaliações efetivadas tanto na Educação Básica como na Pós Graduação estão em consonância com o modo como se institui a ampliação de cobranças de produção nas atuais configurações do modo de produção capitalista. Não se pode negligenciar a paridade com que o toyotismo impõe novas exigências aos trabalhadores no setor produtivo e àquelas impostas aos docentes e alunos dos dois níveis de ensino que constituíram o objeto deste estudo. Como assevera Alves,

A preocupação fundamental do toyotismo é com o controle do *elemento subjetivo* no processo de produção capitalista, isto é, com a “captura” da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a “manipulação” do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias (...) (ALVES, 2002, p. 02. Grifo do autor.).

Tais avaliações não são realizadas por entes abstratos, elas são realizadas por pessoas, que pensam, analisam e agem, orientados por determinadas perspectivas e concepções. Existe um sentido ontológico presente em todo e qualquer modelo de avaliação, entendendo-se que “(...) subjacente a toda visão de mundo e a toda prática social existe uma ontologia que a embasa e a perpassa, com o processo de avaliação nos moldes dos instrumentos avaliativos em larga escala não é diferente” (ZANARDINI, 2007, p. 22).

A compreensão do modo como são feitas estas avaliações pode seguir um raciocínio que não é novo, (Marx, 2008, p. 107-172) mas que continua bastante atual. Pode-se inferir que elas se apresentam como um fetiche, como representações, e atendem ao ordenamento que se coloca para as relações sociais hoje. Embora os docentes em sua maioria prestem um serviço público, e por isso não produzem lucro, os mesmos enquadram-se nos demais critérios que caracterizam o trabalho produtivo neste modo de produção: vendem força de trabalho, são explorados, e recebem pelo trabalho um equivalente que é determinado pelo mercado, o que necessariamente não corresponde ao valor do trabalho. E para continuar vendendo a força de trabalho, mesmo que pelo seu preço – e não pelo seu valor – o docente atende à lógica de produtividade que o mercado institui. É por estas e outras condicionantes que docentes da Educação Básica e da Pós-Graduação buscam atender e na medida do possível melhorar o desempenho de seus cursos nas avaliações dos respectivos níveis, e nisto reside a mesma contradição presente no trabalho de qualquer trabalhador deste modo de produção: na busca por manter sua subsistência, o docente vai perdendo a vida.

Estudiosos têm investigado as consequências das condições de trabalho a que se submetem os docentes, e é clara a constatação de que os professores estão perdendo a saúde: têm ingerido quantidades maiores de álcool e de outras substâncias nocivas; e têm sofrido cada vez mais de doenças mentais como depressão e ansiedade. A docência vem se caracterizando com os problemas comuns a outras profissões nas quais o trabalho se situa no limite do estresse, como é o caso dos médicos e dos motoristas. E por fim, não se pode deixar de mencionar que os docentes vêm “formando em seus alunos um novo *ethos*, em que é valorizado o individualismo, oculta a dimensão da coletividade e naturaliza a velocidade e a produtividade” (LEITE, *apud* ANDES, 2011, p. 04; grifo nosso).

E assim como para os trabalhadores do setor produtivo, para a categoria docente a alternativa de resistência possível tem se revelado na organização coletiva, como propõem Leher: a saída para essa situação está na aliança do movimento docente com os movimentos populares. Temos, portanto, de construir um arco de forças políticas no movimento anti-sistêmico, e que tenha força e representatividade para impor novas formas de sociabilidade

nos meios escolar e acadêmico. (LEHER, *apud* ANDES, 2011).

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. *Revista de Estudos da Educação*, Maceió: Edufal, v. 10, n. 16, p. 61-76, jun.2002.

ANDES. **Produtivismo acadêmico está acabando com a saúde dos docentes**. Matéria veiculada em 22/11/2011. Disponível em <<<http://portal.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>>>

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. – Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>>. Acessado em 30/09/2011.

DAROS, T. M. V., PASINI, J.A.S. “Qual é a nota da escola do seu filho?” As práticas ideológicas de inclusão e exclusão do discurso midiático produzido a partir dos resultados Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 18º Congresso de Leitura e Escrita – COLE, Anais. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas: 2012.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 1997.

HORTA, José Silvério Baía. **Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-48, jan/jun. 2006.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos & MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [28]: 119 - 137, janeiro/junho 2007. Disponível em: << <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n28/artigo04.pdf>>>. Acessado em 31/01/2012.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 26ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 107-172.

NAGEL, Lígia Helena. **Avaliação, sociedade e escola: Fundamentos para reflexão**. Curitiba, PR. Secretaria de Estado da Educação, 1996.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. *Estudos Avançados* [online]. 1991, vol.5, n.12, pp. 07-21. ISSN 0103-4014.

SPAGNOLO, Fernando; CALHAU, Maria Gladys. **Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES**. *Infocapes*, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

ZANOTTO, Marijane; ZEN, Rosane Toebe. **A Formação de Professores e o Rendimento Escolar: uma análise crítica.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 103-115, abr.2011 - ISSN: 1676-2584.

ZANARDINI, I. M. S. **A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade.** Disponível em: WWW.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/13-Isaura.pdf

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).** 2008. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.