

QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E O MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES AOS DEBATES NO CAMPO CURRICULAR

Lenita Villamarin Lopez Lessa¹
Janine Marta Coelho Rodrigues²

Resumo

O modelo Capes de avaliação da pós-graduação, alinhado a uma lógica neoliberal, é marcada por um sentido linear que desconsidera as complexas relações de causalidade entre insumos e resultados, com pontos de vulnerabilidade como a ênfase excessiva na pesquisa em detrimento do ensino, o enfraquecimento do currículo, o afastamento dos docentes. Este estudo, aliado à tese doutoral em andamento "Avaliação CAPES da Pós Graduação e Impactos sobre o Trabalho Docente", tem por objetivo contribuir com os debates sobre a relação entre o a Avaliação da Pós-Graduação, a qualidade da Educação e as implicações no campo curricular (no qual os estudos dos impactos na pós-graduação ainda são rarefeitos), enquadra-se metodologicamente no caráter qualitativo, empírico e documental. O estudo ancora-se no conceito de qualidade em Educação dado pela Unesco (2003) e em obras de estudiosos do tema sobre as fragilidades dos modelos de avaliação padronizada na pós-graduação (Spagnolo e Calhau, 2002; Moreira, Hortale e Hartz, 2004; Kuenzer e Moraes, 2005 e Moraes, 2006). Os resultados são parciais e inferenciais, mas evidenciam o risco de realinhamento do currículo em função dos critérios de valorização da pesquisa, forte o bastante para justificar preocupações e debates.

Palavras-chave: Pós-Graduação, Políticas de Avaliação, Impacto no campo curricular.

Abstract

Capes assessment model for post-graduation follows a lineal orientation that disregards the complex relationships between inputs and results, which causes vulnerabilities such as emphasis both excessive in research and weak in teaching and curriculum. This study, part of the doctoral thesis in progress "Capes Assessment Model for Post-Graduation and Impacts on Teachers Activities", has as main target to aid discussions about relationships among post- graduation assessment, education quality and effects on curricular field (in which impact studies about post-graduation assessment are still rarefied). As for methodology, qualitative, empiric and documental character frame this study, which is theoretically anchored both in education quality concept given by Unesco (2003) and in classic authors (Spagnolo e Calhau, 2002; Moreira, Hortale e Hartz, 2004; Kuenzer e Moraes, 2005 and Moraes, 2006). Results are partial and inferential, but already show risks of curriculum realignment due to emphasis on research criteria which sound strong enough to justify concern and discussions.

Keywords: Post-Graduation, Assessment Policies, Assessment Impacts on curricular Field.

¹ Doutoranda em Educação, na linha de Políticas Educacionais, na Universidade Federal da Paraíba. Docente do Centro de Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: lenitalessa@gmail.com

² Orientadora. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: jmc@ig.com.br

INTRODUÇÃO

A Qualidade da Educação é um fenômeno complexo e que deve ser abordado a partir de um eixo de perspectivas que assegurem dimensões comuns a cada item considerado em sua conceituação. Tanto a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como a Unesco (2003) utilizam, como paradigma para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados.

O paradigma da qualidade da Educação, aproxima-se, então, do clássico Modelo de Transformação e Produção que pode, em um sentido mais amplo, ser compreendido da seguinte forma, de acordo com Slack *et al* (1996):

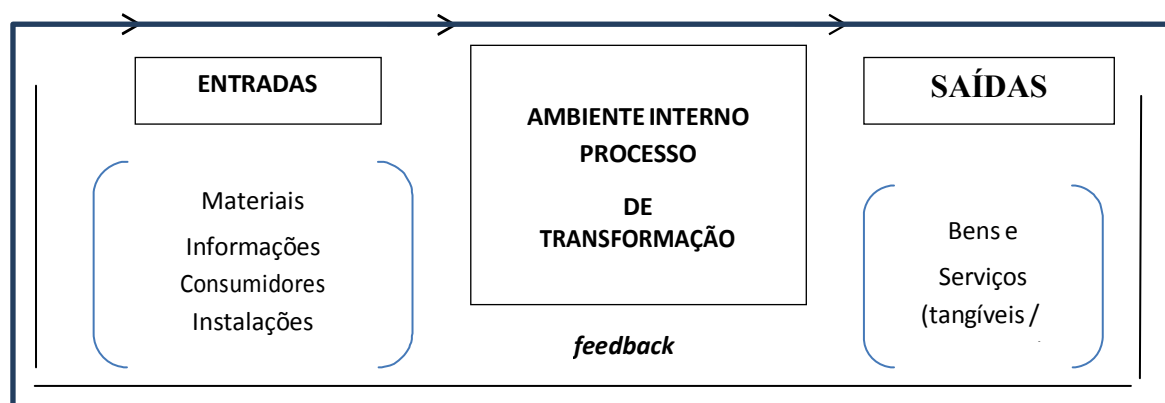


Figura 1: Modelo de Transformação na Produção Fonte: Slack *et al* (1996)

Sob essa ótica, a Qualidade da Educação é definida levando-se em conta a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como as relações entre os processos de ensino- aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. A Unesco (2003, p.12) conceitua que “a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno”. A Qualidade da Educação, conforme conceituada pelos documentos do Inep (2004; 2009), por Nóvoa (1999), pela Unesco (2002) e pelos estudos do Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade de Educação (Unesco,2001) envolve, então, elementos objetivos e subjetivos que perpassam os custos básicos de manutenção, o desenvolvimento da organização escolar e a avaliação por meio da aferição do rendimento escolar dos alunos.

As condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma escola eficaz e é essencial que estejam articuladas a dimensões de gestão que

valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) explicam que nenhum desses aspectos deve ser tratado separadamente, posto que se articulam a expectativas e concepções acerca do que deve ser a escola e a tudo o que está diretamente associado ao ideal de sociedade que cada grupo ou sujeito espera construir para as novas gerações. A Qualidade da Educação implica, então, na existência de insumos (*inputs*) indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo, bem como na busca de parâmetros analíticos para a mensuração do desempenho escolar em todos os níveis. A definição de dimensões e fatores de qualidade podem também fazer avançar o controle social sobre a produção, implantação e monitoramento de políticas educacionais e seus resultados com relação à garantia do padrão da qualidade de ensino-aprendizagem.

Neste ponto, seria possível, então, desenhar-se o esboço de um Modelo de Transformação mais específico para a Educação, ainda que num nível bastante incipiente de detalhamento, como na figura abaixo:

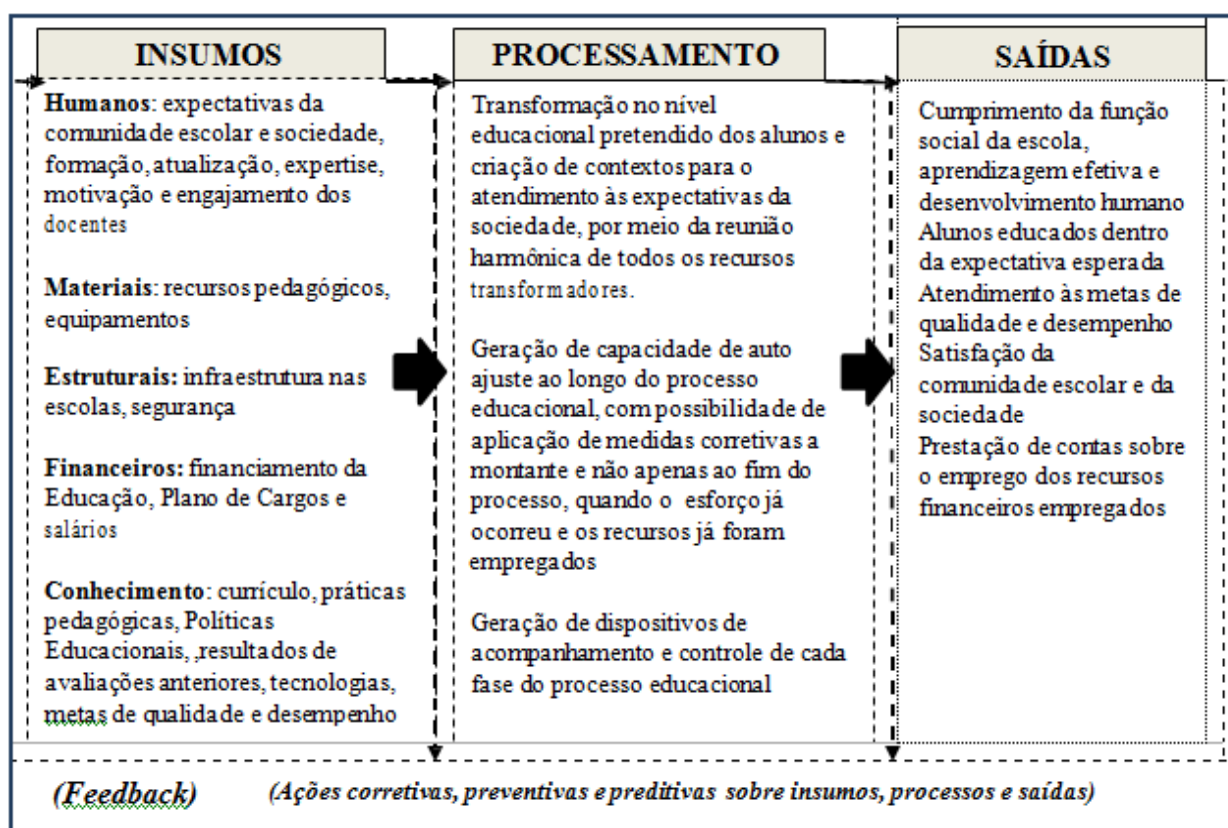


Figura 2: Esboço de Modelo de Transformação para a Educação - Fonte: Elaboração própria, 2013

Esse modelo de transformação expressa, entretanto, apenas uma linearidade direta entre insumos, processamento e saídas e, no caso da Educação, acaba por desconsiderar a estreita relação de causalidade existente entre todos os componentes do modelo. Em termos de Qualidade, os resultados dependem de processos que inevitavelmente estão na dependência da estrutura e do meio ambiente.

Como atributo da educação, a qualidade pode ser entendida por referência da ação e por resultado. Em ambos os casos, ela reflete uma característica dinâmica que varia em diferentes graus, dependendo não só do significado dos fins, mas também dos meios para seu alcance e pelo referente normativo que ampara a ação institucional (NOGUEIRA, 2003).

Desse modo, é possível perceber que um modelo de transformação para a Educação de qualidade deve retratar não apenas os processos lineares mas, também, toda a rede de interligações subjetivas que integram a causalidade de resultados entre, por exemplo, o Plano de Cargos e Salários dos docentes *versus* motivação e potencial de engajamento, a qualidade dos materiais pedagógicos *versus* atingimento do desempenho esperado; o financiamento da Educação *versus* atendimento pleno à demanda e níveis de formação, atualização e motivação dos docentes; a estrutura das escolas *versus* condições adequadas para a aprendizagem; a defasagem de aprendizado dos alunos *versus* requisitos necessários à sua série atual.

A sinergia entre essas relações traz impactos diversos tanto na elaboração de um diagnóstico preciso sobre os problemas como nas formas de avaliação da Educação e nas ações corretivas. Ao se pensar num desenho para registrar as multirrelações do sistema educativo, seria possível chegar, então, ao esboço de um Modelo Relacional para a Educação passível de ser decomposto em fases distintas que, por sua vez, poderiam ser avaliadas tanto separadamente como em conjunto, possibilitando ações corretivas por meio de um diagnóstico mais particularizado:

Ao se considerar, então, a etapa da avaliação do processo educativo, em qualquer que seja o nível, é fundamental o diagnóstico sobre a dinâmica das relações entre os diversos insumos e seus impactos nos resultados finais esperados.

Num Modelo Relacional como aqui proposto, seria possível ampliar o escopo dos insumos ou criar diversos níveis de decomposição dos mesmos, a fim de conhecer, no patamar de aprofundamento desejado, todas as relações possíveis existentes, incluindo-se, por exemplo, a dimensão ideológica da Educação ou definindo-se as Políticas Educacionais como

uma entidade separada. Para fins de uma primeira abordagem, optou-se por reduzir ao máximo a quantidade de insumos, a fim de simplificar a compreensão do modelo.

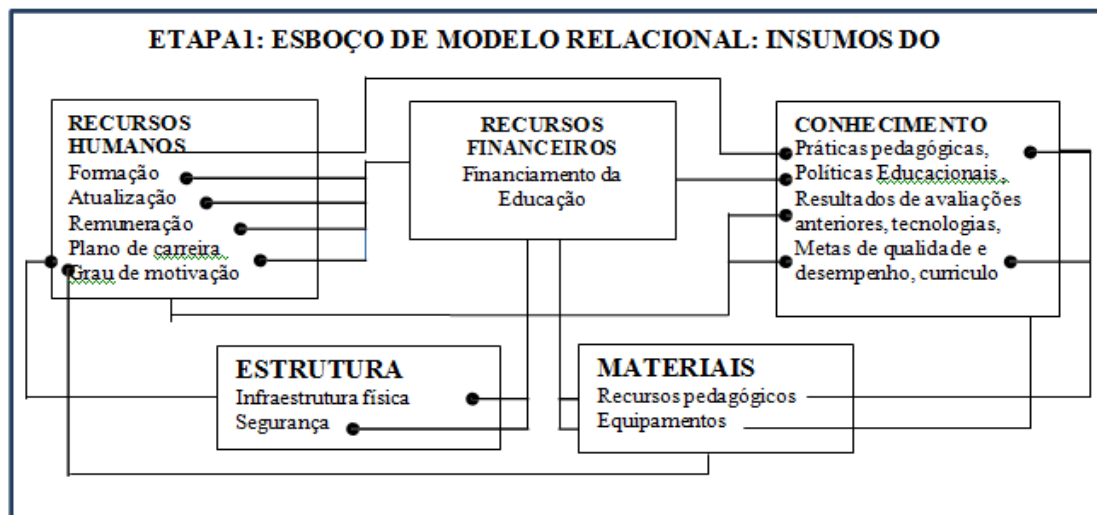


Figura 3: Relações entre os insumos da Educação Fonte: Elaboração Própria, 2013

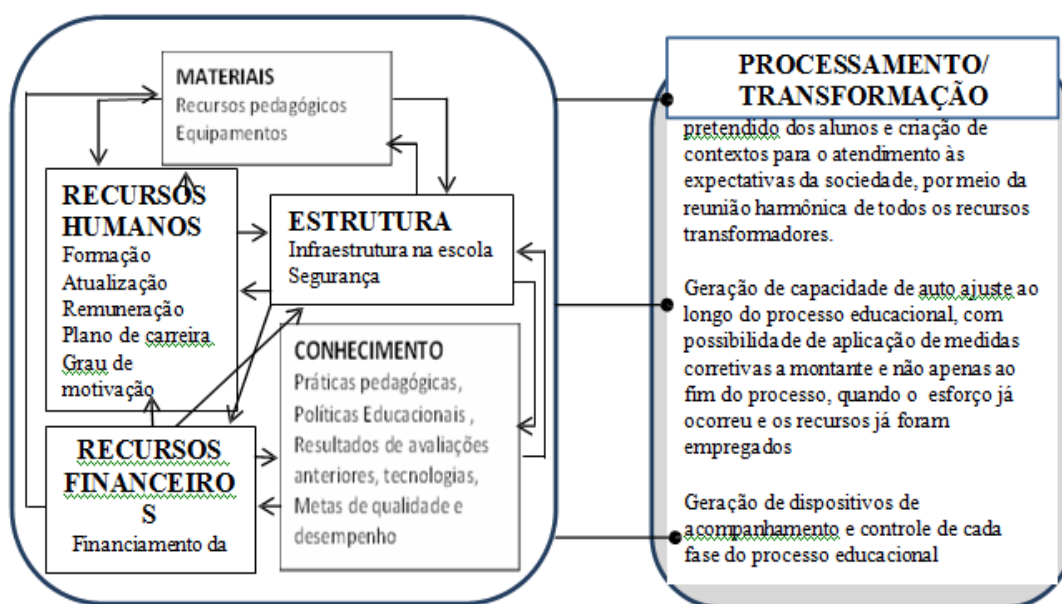


Figura 4: Relacionamentos entre os insumos e os processos de transformação Fonte: Elaboração Própria, 2013

Com relação às Saídas do Modelo (*outputs*), é importante, nesse momento, adotar o olhar da Educação como a prestação de um serviço (e, neste caso, seria necessário

afastarmo- nos momentaneamente da ideologia e da política, concentrando-nos apenas nos resultados de satisfação esperados ao final do processo). Para tanto, é essencial sabermos que, para cada tipo de serviço poderá existir um conjunto específico de determinantes da qualidade.

Autores como Parasuraman *et al* (1985), Johnston (1995) Ghobadian *et al* (1994) e Giansi e Corrêa (1994) buscaram um consenso sobre as determinantes genéricas para a qualidade em serviços: *Confiabilidade, Rapidez, Tangíveis, Empatia e Flexibilidade*, tendo chegado a três aspectos primários da qualidade em serviços: qualidade de resposta, qualidade na interação e qualidade no ambiente físico do serviço (DONTU e YOO, 1998).

Com base nos aspectos primários seria, então, possível a tentativa de associá-los tanto aos insumos como aos resultados esperados do Modelo de Transformação da Educação:

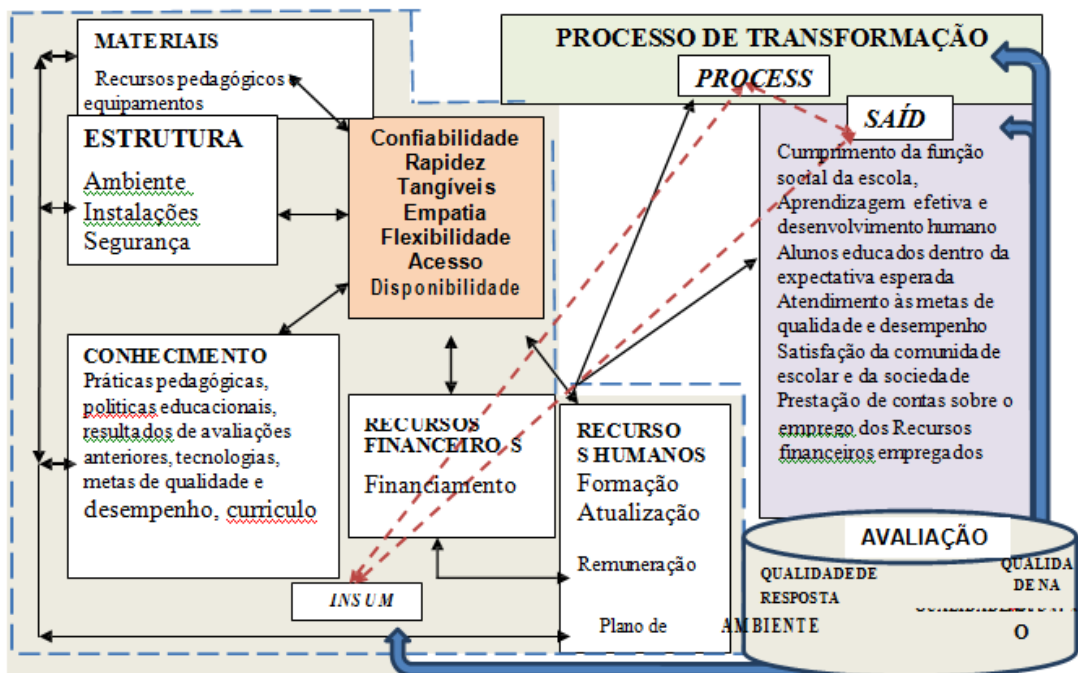


Figura 5: Modelo Relacional: relacionamento entre insumos, processos e saídas.

Fonte: Elaboração Própria, 2013

Fica, então, perceptível a rede de relações entre todos os componentes do sistema, evidenciando o forte relacionamento dos insumos com os resultados finais. Isso sugere que os processos de avaliação, para lograrem êxito, devem possibilitar a apreciação não apenas em critérios quantitativos, mas também contemplar toda a rede de causalidade entre os insumos e os resultados, dentro de uma visão sistêmica e integrada.

Um processo de Avaliação então, ao inserir-se num contexto relacional como acima, poderia atuar como um fator de articulação e apreciação de cada elemento envolvido no sistema educacional e não apenas como um quantificador de resultados independentes das causas.

PROBLEMATIZAÇÃO

Segundo Spagnolo e Souza (2004), a avaliação da pós-graduação da Capes caracteriza-se como um sistema bastante compacto e centralizado. A agência define e coordena o processo de avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, de forma que as 44 Comissões de Área do Conhecimento, que realizam a avaliação, trabalhem sincronizadas, percorrendo as mesmas etapas com base no mesmo conceito de informações fornecidas pelos cursos nos programas possam ter na sociedade em geral.

Para Sguissardi (2006), a análise do Modelo Capes de Avaliação da pós-graduação permite levantar algumas questões que, se respondidas, contribuiriam para identificar de que tipo de avaliação se trata – se da chamada avaliação educativa e diagnóstico-formativa ou se de uma avaliação como instrumento de regulação e controle para os propósitos da acreditação ou garantia pública de qualidade – e se é possível conciliar estes dois tipos de avaliação.

Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação, no sentido de regulação e controle tem sido, em especial nas últimas décadas, um instrumento central na reforma ou modernização conservadora do aparelho do Estado, em meio aos ajustes ultraliberais da economia, e, por consequência, nas reformas de educação superior.

O Modelo Capes de Avaliação da Pós- Graduação não se insere num contexto relacional e síncrono a todo o processo educativo. Ao contrário, ele realiza medições *ex post facto* sobre resultados muitas vezes já comprometidos pelos insumos do próprio processo educativo, o que vai destoa dos princípios da educação de qualidade que são, na perspectiva da UNESCO (2006): respeito aos direitos, relevância, pertinência, equidade, eficiência e eficácia.

No campo curricular, os efeitos das avaliações em larga escala induzem, conforme assinala Coutinho (2012), ao controle, hegemonização e uniformidade das práticas escolares, já que a organização do currículo é delineada pelo contexto histórico, econômico,

político e social - aspectos responsáveis por estabelecer a forma de selecionar, ordenar e alterar o currículo, além de incidir na prática educativa e na seleção dos conteúdos.

Perrenoud (2003) destaca que é o currículo que dita as formas e as normas para se alcançar o sucesso escolar, ou seja, o projeto do sistema escolar encarna-se no seu currículo, conjunto de objetivos e de conteúdos de formação.

Para Sammons, Magalhães e Carvalho (2005), os resultados das pesquisas na busca pela qualidade na educação ainda não fornecem um projeto ou receita pronta para criação de escolas mais eficazes e não devem ser empregados mecanicamente e sem referência ao contexto particular de cada escola. Podem, contudo, serem vistos como um ponto de partida útil para a auto-avaliação das mesmas, sem, no entanto, configurar alicerce para uma política educacional que enfatize uma busca por “excelência em avaliação” em detrimento a uma formação completa, integrada e autônoma dos cidadãos.

No contexto da avaliação da pós-graduação, o modelo Capes de Avaliação voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas e passou a definir a organização dos percursos curriculares em torno da pesquisas e não mais das disciplinas.

Chega-se, deste modo, ao fulcro da questão objeto deste estudo: qual a relação entre o Modelo Capes de Avaliação da Pós-graduação e a qualidade na educação, no campo curricular?

ENQUADRAMENTO DO MÉTODO

Este estudo, aliado à tese doutoral em andamento “Avaliação CAPES da Pós Graduação e Impactos sobre o Trabalho Docente”, tem por objetivo contribuir com os debates sobre a relação entre o a Avaliação da Pós-Graduação, a qualidade da Educação e o campo curricular (no qual os estudos dos impactos da avaliação da pós-graduação ainda são rarefeitos).

Enquadra-se metodologicamente no caráter qualitativo, empírico (baseado em experiências de docência, participação em processos de avaliação e acompanhamento da realidade de Programas de Pós Graduação), documental (análise das políticas e da lógica da avaliação da pós-graduação), bem como em observações sistemáticas realizadas ao longo da carreira docente e do vínculo como pesquisadora em 4 grupos de pesquisa cadastrados formalmente junto ao CNPq.

O trabalho ancora-se, teoricamente, nos conceitos de qualidade em Educação dados pela Unesco (2003) e em críticas de autores sobre as fragilidades dos modelos de avaliação padronizada na pós-graduação (Spagnolo e Calhau, 2002; Moreira, Hortale e Hartz, 2004; Kuenzer e Moraes, 2005 e Moraes, 2006).

Os resultados são parciais e foram obtidos inferencialmente, pelo confronto entre o aporte teórico, a apreciação das políticas de avaliação e os movimentos resultantes que vem se evidenciando tanto nos componentes curriculares como entre os docentes, no âmbito dos programas de pós-graduação e nos grupos de pesquisa.

A LÓGICA NEOLIBERAL NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Recebe o nome de Consenso de Washington o conjunto de medidas de caráter neoliberal destinadas a promover uma política de ajuste na América Latina tendo à frente organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial, o FMI e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

Todos estes organismos estão sediados em Washington e, em uma reunião realizada em novembro de 1989, seus representantes apresentaram um diagnóstico sobre os problemas cruciais da América Latina e um receituário capaz de combater seus problemas.

O programa de ajuste e estabilização proposto pelo “consenso” segue a linha de pensamento do FMI e inclui disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulamentação da economia; proteção de direitos autorais.” (GENTILI, 1998, p. 14)

O Consenso de Washington se tornou, desde o início da década de 1990, a base das políticas públicas de vários países da América Latina que, em sua maioria, viviam, em fins da década de 1980, a chamada transição democrática que colocava fim aos regimes ditatoriais. No entanto, essa transição se fazia sob o controle de grupos políticos de caráter conservador e que trataram logo de se adaptar ao modelo político-econômico neoliberal.

No campo educativo, a lógica neoliberal tem sido caracterizada por um conjunto de ideias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à excelência, à qualidade, à escolha da

escola pelos pais etc., revelando uma focalização das políticas educativas, designadamente das políticas de autonomia e gestão local da escola, nos direitos do consumidor mais do que nos direitos do cidadão. Um verdadeiro ‘quase – mercado’.

Segundo Gentili (1998, p.15), “é possível defender a tese de que existe um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais”. Isso se deve ao fato de que, a partir da década de 1990, políticas educacionais semelhantes e homogeneizadoras têm sido aplicadas a diferentes países da América Latina, sem levar em conta as suas especificidades e com o apoio das elites locais, conforme afirma Saviani (2007),

Desde então, os referenciais da economia de mercado têm sido naturalmente transferidos para a educação – que deixa de ser considerada como um direito social e passa a ser mais uma mercadoria a ser processada e desenvolvida no livre jogo do mercado. Na esteira da transferência dos referenciais econômicos para a educação, os estudos de Libâneo (2003, p. 92) demonstram que “atualmente a educação se organiza sob o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade”.

A estratégica básica é a institucionalização da competição – a competição deve regular o sistema escolar. Deste princípio básico emergem duas práticas que auxiliam à implementação do projeto neoliberal sobre o sistema educacional: os mecanismos de controle de qualidade, realizados por meio das constantes avaliações e a articulação/subordinação do sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho (GENTILI, 1998).

Tais práticas são uma realidade no sistema educacional brasileiro e, via de regra, a primeira – mecanismos de controle de qualidade por meio de constantes avaliações – se articula com a política de mérito e competição. No sistema educacional do Brasil, o MEC – Ministério da Educação – e as SEEs – Secretarias Estaduais da Educação – realizam inúmeras avaliações com esse objetivo, tais como: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior - ENADE, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Prova Brasil, entre outros.

Tais avaliações nacionais e estaduais apresentam os resultados em forma de *ranking*, estimulando assim a competitividade no mercado educacional e premiando as escolas, os alunos e docentes que alcançaram os melhores índices. O discurso neoliberal apregoa que este processo é o único meio para se alcançar a desejada qualidade do sistema educacional.

O MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Para entender-se o atual Modelo CAPES de Avaliação deve-se começar por recuperar o contexto em que ele foi implantado. Primeiro, do ponto de vista mais geral das mudanças na produção e do aparelho do Estado, assim como na configuração da universidade e nos mecanismos da chamada garantia pública de qualidade, via instrumentos muito mais rígidos de regulação e controle.

Segundo, do ponto de vista da inserção desta inovação “no âmbito da política nacional de educação forjada nos anos de 1990, sobretudo pelos governos Fernando Henrique Cardoso e, de modo especial, daquelas correlacionadas ao ensino superior.” (MORAES, 2006, p. 202).

O Modelo CAPES de Avaliação ocorre em contexto de congelamento e redução do financiamento estatal do setor público federal de ensino superior e de acelerado processo de privatização e empresariamento desse nível de ensino.

Aprovada a LDB em dezembro de 1996, coube ao Governo Federal editar uma série de Decretos que garantiu, entre outras coisas, a extrema diferenciação institucional, a obrigatoriedade da associação ensino-pesquisa-extensão apenas para as Universidades, a criação dos Centros Universitários com autonomia para criarem cursos e o reconhecimento das instituições de ensino superior com fins lucrativos.

Para compensar a redução drástica do financiamento do setor universitário público, em que se inclui o congelamento salarial de docentes e funcionários, e seguindo à risca a recomendação do Banco Mundial de diversificação de fontes de recursos, foram estimuladas todas as formas a criação e expansão das Fundações de Apoio Institucional (organizações privadas no interior das universidades públicas federais e estaduais), que se multiplicaram rapidamente. A busca do perfil de excelência estão em flagrante contradição com as condições objetivas para se desenvolver pesquisa e ensino de qualidade:

“É neste ambiente hostil que afronta os docentes universitários, sobretudo os das universidades públicas, que se exige que a pós-graduação brasileira seja de resultados, sob o risco de sua própria sobrevivência” (MORAES, 2006, p. 203).

Há uma tendência generalizada, nos países centrais e da semiperiferia, de deserção do Estado da manutenção da educação superior, ao mesmo tempo em que aumentam seu poder de regulação e controle, em nome do mais sagrado dos dogmas capitalistas: a competitividade da economia, agora também da universidade e de seus produtos.

Como agência financiadora e reguladora estatal, a CAPES, tanto quanto a Secretaria da Receita Federal, possui em suas mãos poderes ilimitados no campo da conformação da estrutura, dos tempos de duração, das prioridades de formação – de pesquisadores ou de docentes para o ensino superior, por exemplo – tanto quanto de uniformização dos programas.

Kuenzer e Moraes (2005) apontam como principais características do novo Modelo CAPES de Avaliação: a ideia de Programa e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente. A atenção 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 pesquisas, 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.

O Modelo CAPES de Avaliação irá aprofundar a aposta na produção científica e formação de pesquisadores, que já vinha sendo tentada desde o III PNPG combinado com o I Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-89), deixando de lado a preocupação específica com a formação de docentes, uma das razões da criação do sistema de pós-graduação (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346).

No triênio de 1998-2000, a CAPES convidou uma comissão de especialistas estrangeiros para avaliar as avaliações desse período. Spagnolo e Calhau (2002) sintetizaram as observações da equipe sobre o Modelo Capes de Avaliação, nos pontos positivos e negativos. A Comissão detectou uma deficiência no sistema de avaliação atual da CAPES: a qualificação dos docentes, resultado de pesquisa, publicações, patentes etc., é aferida, mas a qualidade do ensino não é avaliada. Essa qualidade indefinida é uma questão delicada e crítica para o processo de aprendizagem, e frequentemente exige medidas compensatórias (SPAGNOLO e CALHAU, 2002).

A Comissão apontou pontos positivos, como amplitude, abrangência, transparência e o enorme impacto que não possui equivalente no exterior; a subjetividade e bom-senso dos avaliadores, que acabam compensando relativamente a objetividade do modelo e a comparabilidade possível entre Programas de uma mesma área – mas os pontos negativos foram numerosos e importantes.

Moreira, Hortale e Hartz (2004), ao analisarem os resultados de uma pesquisa de opinião com cerca de 40 docentes da FIOCRUZ, sobre o Modelo CAPES de Avaliação, na

forma de 35 proposições formuladas a partir das observações dessa comissão de peritos estrangeiros, confirmam a pertinência das críticas. As proposições foram divididas em seis dimensões principais: critérios, indicadores e índices; estrutura do curso (disciplinas, linhas de pesquisa e projetos); qualidade do ensino e aprendizagem; mestrado e auto avaliação – e solicitado o posicionamento dos respondentes num intervalo de - 0 (total discordância) a 5 (total concordância). Obteve-se uma pontuação média de 4,2.

Quadro 4: Pontos negativos da Avaliação da Capes - Fonte: Adaptado de Spagnolo e Calhau, 2002

PONTOS NEGATIVOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO
Avalia a qualidade com base em apenas dois tipos de dados: qualidade e quantidade dos recursos de entrada (recursos humanos, sobretudo) e produção de saída (produção
Para a pesquisa, não existem dados de processo, não há informações sobre o apoio financeiro de cada pesquisa, sobre os equipamentos de laboratório disponíveis e suas condições de manutenção e funcionamento para os vários projetos
O Modelo está centrado na pesquisa e em sua excelência: a) eficiência (relações entre os recursos humanos disponíveis e a capacidade per capita de produzir pesquisa e ensino) e b) qualidade dos produtos (os dados objetivos que realmente contam são os que se
A padronização do Modelo é questionável diante da heterogeneidade das áreas do saber e das instituições em relação a recursos e ambiente econômico regional
O período de avaliação de três anos é muito curto
A coerência e a consistência entre a área básica, de concentração e as linhas de pesquisa não é necessariamente o caminho
Ausência de critérios como:
Gastos em pesquisa, sobretudo os recursos obtidos pelo corpo docente Gastos com biblioteca, infraestrutura e apoio geral aos estudantes. Impacto no mercado de trabalho, nível salarial, posição hierárquica e êxito em provas de especialidade dos titulados. Tempo de titulação com consideração dos tempos entre diferentes áreas de conhecimento, diferenças entre bolsistas e não bolsistas, residentes e não residentes na cidade do Programa etc. Coeficientes de ponderação para o valor atribuído a programas com cinco e com 50 alunos: os impactos são distintos. Fator de produtividade entre número de alunos e de <i>papers</i> dividido pelo número de docentes. A homogeneidade nunca foi um atributo de grupos de cientistas. Maior quantidade de indicadores de natureza

Um ponto bastante destacado no estudo é o da valorização do trabalho docente (ensino) *versus* valorização do pesquisador. O sistema de avaliação da CAPES está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade do ensino. Supor que a pesquisa e as publicações que dela derivam são também evidências da qualidade do ensino é uma hipótese muito discutível. A formação de qualidade exige competências pedagógicas e científicas que nem sempre emanam da atividade de pesquisa (MOREIRA, HORTALE e HARTZ, 2004).

As observações de Kuenzer e Moraes (2005) são de grande pertinência diante de um fenômeno que tem surpreendido e preocupado as comissões de avaliação, ao menos da área de educação, mas que surpreendem também o pesquisador quando examina Relatórios Anuais de Atividades de universidades, no seu capítulo sobre produção intelectual e técnica. Dizem:

As exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: 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 instituiu-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas – banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação. (CAPES, Documento da área de Educação). (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348).

É de extrema pertinência ainda, frente a esse contexto do *'publish or perish'* (publicar ou perecer) e da concentração maciça de esforços para a pesquisa – que se volte o olhar não só para a precarização do ensino mas, também para a precarização no campo curricular. Frente à escassez de base teórica sobre o assunto, infere-se que os riscos ainda não tenham sido percebidos.

ELOS ENTRE O MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO E O CAMPO CURRICULAR

O fio tensionado entre o papel da avaliação como instrumento de controle ou como ferramenta para desenvolver novas formas de trabalho encontra seu ponto crítico na redução da autonomia dos docentes diante do controle sobre os fins sociais e políticos da educação, levando a que a docência de resultados seja confundida com o profissionalismo.

Para Spagnolo (2006), a avaliação da Capes valoriza, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas. Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral. Ou seja: se a aferição da qualidade é orientada à pesquisa e definida por critérios quantitativos e apenas com base nos resultados finais; se a qualidade nos insumos e nos processos não é investigada e se a docência é desconsiderada dentro de uma perspectiva de flexibilidade curricular – é de se compreender que os Programas de Pós Graduação envidem esforços no sentido de fortalecerem a pesquisa

alterando seus currículos para a inserção de disciplinas que ofereçam instrumental para tanto.

Com isso, os Programas de Pós Graduação nas áreas das Ciências Exatas, por exemplo, correm o risco de reduzir ou eliminar componentes curriculares de cunho geral, social e humano – que confeririam uma formação mais contextualizada às necessidades globais da sociedade - e resvalem para o enclausuramento fortemente técnico e quantitativo, mas sem intersecções sensíveis com a universalidade do ambiente em que estão inseridos. Como a pós- graduação forma docentes da graduação e da própria pós-graduação, reside aí um forte risco da construção de visões cada vez mais hegemônicas e fechadas em si mesmas, com prejuízos visíveis à formação global dos futuros discentes.

Adicionalmente, como o critério de Inserção Internacional das publicações possui um peso considerável na avaliação, uma estratégia que vem sendo adotada é exatamente a realização de pesquisas que possam, estrategicamente, revelar visibilidade e interesse aos veículos editoriais estrangeiros. Todos esses fatores interferem fortemente no campo curricular e aproximam os programas de pós graduação dos interesses internacionais e que não necessariamente contribuem para o Brasil.

Importante é, ainda, ressaltar a grande carência de bibliografia com análises sobre a relação entre a avaliação e o enfraquecimento do currículo na pós-graduação. Embora haja muitas críticas a respeito do impacto e da avaliação sobre o currículo, praticamente todos eles referem-se à educação básica. Contudo, o caso da pós-graduação parece ser ainda mais grave – especialmente pelo duplo papel conferido aos docentes, que são considerados, para a avaliação da Capes, apenas como pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o Relatório da Comissão de peritos convidada pela Capes como Spagnolo e Calhau (2002), Hortale e Hartz (2004), Kuenzer e Moraes (2005), Moreira e Moraes (2006) convergem, em suas críticas e considerações, para características no Modelo de Avaliação da Capes que apontam para a ausência de mais critérios qualitativos e subjetivos para melhor avaliar os relacionamentos, por exemplo, das condições iniciais existentes entre os programas de Pós Graduação e seus resultados finais.

Considerar, então, a Avaliação da Capes como um aporte diagnóstico para a melhoria da qualidade em Educação, parece inviável, especialmente pela falta de indicadores que contemplem o trabalho docente fora do escopo da pesquisa.

As características das políticas e das medidas que têm conformado a avaliação da pós-graduação em educação ilustram o que Ball (2002; 2004; 2005) tem denominado de cultura da performatividade e que altera as relações dos docentes uns com os outros, contribuindo para que essas relações se pautem não pela solidariedade, mas pela competição (por quantidade de publicações, por convites para eventos e outras atividades acadêmicas, por verbas para pesquisa, por número de orientandos e bolsistas, por destaque no cenário acadêmico do país). Em outras palavras, a competição gravita em torno de prestígio acadêmico, do território e de recursos. Por seu intermédio, estabelecem-se novas formas de associar o comprometimento e o empenho individuais à atuação nas instituições educacionais (BALL, 2002).

O compromisso do docente se exprime, então, pelo esforço por resultados cuja mensuração poderá conduzir aos conceitos esperados e os resultados mensuráveis. Notabiliza-se, então, o aumento das pressões e do estresse emocional que se relacionam diretamente com o trabalho, em termos de ritmo e intensificação de esforços, bem como das atividades burocráticas em função do número crescente de registros e relatórios. Passa a ser progressiva a vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação. Ao Estado regulador associa-se o Estado auditor, sempre avaliando resultados (BALL, 2004).

As conclusões acima se pautaram em duas principais dimensões. A primeira é a da eficiência, ou seja; a relação entre recursos humanos disponíveis e capacidade *per capita* de produzir pesquisa e ensino, ainda que para este último não existam indicadores objetivos; a segunda é a da qualidade dos produtos, sobretudo a pesquisa. Dentre as fragilidades do processo, há a ausência de visitas dos avaliadores para conhecer a infraestrutura dos Programas, o tempo de uma semana para analisar todos os dados é tido como insuficiente e a auto avaliação dos Programas também não é priorizada.

Embora os indicadores de qualidade analisados nas diferentes dimensões sejam poucos, ao final o resultado se expressa por meio de uma única nota, com predominância dos indicadores quantitativos.

Os indicadores não contemplam os gastos em pesquisa, sobretudo os recursos obtidos pelo corpo docente e, em consequência, não estão articulados aos Insumos de um Modelo de Transformação Relacional, desvinculando os recursos financeiros dos resultados

finais, o que cria um viés nos resultados, já que o volume de recursos de financiamento não é homogêneo entre os Programas.

Dentre os desdobramentos da política vigente de avaliação, evidencia-se, também, o direcionamento do currículo dos Programas de Pós Graduação em função da lógica do Modelo Capes de Avaliação, no sentido de adequarem-se aos padrões exigidos. Com isso, os programas das Ciências Exatas, por exemplo, vem reduzindo a ênfase em conteúdos das Ciências Sociais e Humanas, (re) fragmentando os saberes e caminhando no sentido de novos claustros acadêmicos de alta performance tecnológica, mas desvinculados da sociedade.

São vários e muito subjetivos os impactos do Modelo Capes de Avaliação, e perpassam, também, o descredenciamento de docentes dos Programas de Pós-Graduação – cujo parâmetro de exclusão é o não atendimento ao quantitativo exigido de publicações de alto impacto. Levando-se em conta que o não atingimento do marco de publicações não implica em falta de aptidão para a docência, isso instala uma série de efeitos colaterais – penalizando discentes, enfraquecendo a docência e afastando os docentes da pós-graduação.

No campo curricular, a herança desses efeitos não é menor, pois a forte ênfase conferida à pesquisa acarreta, paulatinamente, uma mudança no perfil dos cursos de pós-graduação, que passam a voltar seus interesses para os componentes capazes de reforçar a formação de pesquisadores – o que enfraquece os conteúdos de caráter mais universais. É possível inferir que a lógica da avaliação da Capes conduz, também, à criação de um currículo instrumental.

Desse modo, analisar o Modelo Capes de Avaliação no contexto da qualidade da Educação, no que diz respeito à Pós Graduação, leva à conclusão de que, embora inquestionavelmente necessária, a avaliação, do modo como hoje se dá, conduz mais a turbulências do que propicia a qualidade da formação de novos pesquisadores sensíveis às necessidades humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v.35, n. 126, p. 539-564, 2005.

COUTINHO, M.S. Avaliação Externa e Currículo: Possíveis Impactos e Implicações no processo de Ensino e Aprendizagem. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP - Campinas – 2012

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis:Insular, 2002.

DONTHU, N.; YOO, B. Cultural Influences on Service Quality Expectations. Journal of Service Research, v. 1, n. 2, p. 178-186, 1998.

DOURADO, L. F., OLIVEIRA, J;F., SANTOS, C.A. A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2007.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHOBIAN, A., SPELLER, S., JONES, M. Service quality: concepts and models. International Journal of Quality & Reliability Management. UK, v.11, n. 9, p. 43-66, 1994.

GIANESI, I. G. N., CORRÊA, H. L. Administração estratégica de serviços : operações para a satisfação do cliente. São Paulo: Atlas, 1994.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório
Problematização da Qualidade na Pesquisa: levantamento do custo-aluno ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade. Brasília: Inep, 2004.

_____. Na medida. Boletim de Estudos Educacionais do Inep, Brasília, ano 1, n. 1, 2009.

JOHNSTON, R. The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers. International Journal of Service Industry Management. UK, v. 6, n. 5, p. 53-71, 1995.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J.F., THOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São. Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed.UFSC, 2006. p. 187-214.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, DF, n. 1, p. 26-40, jul, 2004

NOGUEIRA, P.R.C. Gestão Estratégica para o Estabelecimento de Estruturas Flexíveis na Universidade como Determinantes da Qualidade e Competitividade. Tese de Doutorado. Orientador: Edson Pacheco Palladini. SC: UFSC, 2003.

NÓVOA, António (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1999. OECD. Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition. Paris: 2005.

PARASURAMAN, A., ZEITHAML, Valerie A., BERRY, Leonard L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing USA*, v. 49, n. 4, p. 41-50, fall, 1985.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de pesquisa*, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2012.

School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999. SAMMONS, P. ; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português. Matosinhos, Portugal: Cipes, 2005.

SAVIANI, D. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores e Associados, 2007.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006.

SLACK, N. *et. al.* Administração da Produção. São Paulo: Atlas, 1996.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O Que Mudar na Avaliação Capes? In: *Revista Brasileira de Pós Graduação*. Brasília: Capes/CED, 2006.

UNESCO. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Edicación de la Unesco para America Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco, 2001

_____. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa: coordinado por F. Javier Murillo. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, 2006. Disponível em: www.unesco.cl.

_____. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago de Chile, sept. 2002.

_____. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional. Santiago de Chile, 2003.