

As políticas de avaliação externa e suas repercussões no trabalho do docente

The external evaluation policies and their effects on teaching work

Mayara Duarte PELEGRINI*

Maria Simone Ferraz PEREIRA**

Apoio: Capes; Fapemig*

RESUMO: Este artigo visa analisar a correspondência entre a organização escolar e a gestão empresarial, que, ao instituir mecanismos de controle e subordinação, retiram do trabalho docente a autonomia sobre o seu fazer. Nesse sentido, a avaliação externa, na lógica neoliberal de educação, assume um aspecto central, que orienta o processo educativo e, na forma como tem assumido, contribuiu para o engessamento do trabalho do professor. Ao considerarmos o trabalho docente nessa concepção, a implementação de políticas de avaliação, calcadas no controle e na responsabilização, retiram o sentido ontológico do trabalho dos professores e produz a desumanização desses. Este artigo foi resultado de um estudo bibliográfico e sinaliza que as avaliações externas instituem mecanismos que cerceiam a liberdade e a autonomia docente, contribuindo para um processo de estranhamento do seu trabalho pedagógico ao torná-lo algo, cujas determinações e formas de ser lhe escapam, a ponto de perder o controle sobre seu fazer docente. Com as reflexões realizadas, reafirmamos a posição de que o espaço escolar necessita ser compreendido como espaço de lutas e de autonomia, onde os docentes constroem e reconstróem, cotidianamente, seu trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa. Trabalho docente. Alienação. Autonomia.

ABSTRACT: This article seeks to analyze the correspondence between school organization and business management, which, by instituting mechanisms of control and subordination, remove from the teaching work, their autonomy. In this aspect, external evaluation, in the neoliberal logic of education, assumes a central aspect, which guides the educational process and, in the form it has assumed, contributed to the stagnation of the teacher's work. When we consider the teaching work in this conception, the implementation of evaluation policies based on control and accountability, removes the ontological meaning of the teachers' work and produces the dehumanization of them. This article presents a bibliographic study, and it indicates that external evaluations institute mechanisms that limit the freedom and autonomy of teachers, contributing to a process of estrangement of their pedagogical work, by making it something whose determinations and ways of being get out of control. With the reflections made, we reaffirm the position that the school space needs to be understood as a space of struggles and autonomy, in which teachers build and rebuild, on a daily basis, their pedagogical work.

KEYWORDS: External evaluation. Teaching work. Alienation. Autonomy.

* Mestranda em Educação, na linha de Estado, Política e Gestão da Educação, na Universidade Federal de Uberlândia; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8839192197522660>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5727-2195>; e-mail: mayara.duarte.udi@gmail.com.

** Doutora e Mestre em Educação pela Unicamp; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação na graduação e na Pós-graduação, membro da linha Estado, Política e Gestão da Educação; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3381781135088677>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7009-7571>; e-mail: msimonefp@gmail.com.

* As reflexões contidas no artigo são resultantes do apoio do programa CAPES, de seleção de bolsistas - Demanda Social, para o Programa de Pós-graduação em Educação e da pesquisa aprovada na CHAMADA FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ-01517-21.

1 Introdução

Para termos uma compreensão mais aprofundada a respeito das políticas educacionais, especialmente a política de avaliação educacional, foco de nossas reflexões, e suas consequências no trabalho do docente, primeiramente é necessário entendermos qual o modelo de Estado a que essas políticas correspondem, bem como as concepções que o sustentam e que servem de ancoragem para suas ações e intervenções dentro de um contexto social, político e econômico.

O Estado aqui entendido, no contexto de uma sociedade capitalista, possui um projeto político específico, determinado histórica e economicamente. Em curso, desde a década de 1980, tem-se cumprido uma proposta neoliberal de Estado, sendo importante situar seu processo no Brasil, bem como a compreensão da teoria social que norteia e sustenta as intenções desse modelo.

Nas últimas décadas do século XXI, a forma de se pensar a escola tem sido adaptada ao modelo empresarial, que é tido como a forma máxima de eficiência nos moldes neoliberais. Assim, por meio da figura do gestor, a ideia da competitividade e da produtividade são incorporadas à lógica educacional, impulsionando uma educação pautada nos parâmetros da padronização, da burocratização e da premiação, na qual os sujeitos são formados para atender essa lógica no mundo do trabalho.

Nesse contexto, a política de avaliação externa tem se constituído como uma possibilidade de imprimir um método de controle e de responsabilização das escolas, dos professores e dos alunos. Esse processo promove uma verticalização das normas e de formas de organização da escola e da própria prática docente, que passam a ser orientados de fora para dentro da sala de aula, induzindo a retirada da autonomia dos professores sobre seu trabalho. Como resultado dessa dinâmica, pode-se identificar umestranhamento desse professor diante do seu fazer, no qual ele não se vê como sujeito-agente do processo, deixando, muitas vezes, de dominar processos, métodos e conteúdos.

O artigo em questão é um recorte das reflexões realizadas no mestrado e tem por objetivo discutir sobre o como a política de avaliação externa afeta a organização do trabalho pedagógico dentro dos moldes da reforma empresarial, que, ao instituir mecanismos de controle e de subordinação, retiram do docente a autonomia sobre o seu trabalho, contribuindo para um processo de estranhamento do fazer pedagógico.

Para melhor compreensão das reflexões, o trabalho foi organizado em: introdução; pressupostos teóricos, subdivididos em: i) o Estado neoliberal e a educação, que explana sobre o contexto político-econômico do neoliberalismo e sua influência na forma como a educação é pensada; ii) a escola e o papel da avaliação externa dentro dessa lógica, na qual aborda como a avaliação externa se dá dentro desse contexto, afetando a dinâmica da escola e a organização do trabalho do professor; metodologia e por fim os resultados sistematizados no trabalho docente estranhado, que sinaliza como os mecanismos instituídos pelas avaliações externas contribuem para um processo de alienação do trabalho docente.

2 Pressupostos teóricos

O Estado Neoliberal e sua Repercussão na Educação Básica

O neoliberalismo constitui-se como um pensamento político e econômico que defende a garantia da plena liberdade individual dentro de um aparelho institucional que deve assegurar o livre mercado, a concorrência e o direito à propriedade privada. No Brasil, segundo Freitas (2016), as propostas neoliberais tiveram suas bases fortalecidas entre os anos de 1995 a 2003, com o presidente Fernando Henrique Cardoso e, especialmente, com a Reforma do Estado[†], sofrendo certo enfraquecimento com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder em 2003, visto que, apesar de o governo de Lula ter sido marcado por uma continuidade do movimento de alinhamento brasileiro ao processo de reestruturação produtiva e ao grande capital, também houve a implementação de políticas sociais que beneficiaram grande parcela da população que, até então, vinha sendo negligenciada e excluída pelos governos anteriores.

A popularidade do presidente Lula possibilitou a eleição da primeira presidenta no Brasil, Dilma Rousseff (2011 – 2016), que representou uma continuidade das políticas em andamento, e seu governo fortaleceu ainda mais os programas sociais e estabeleceu um

[†] A reforma foi estabelecida pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, que visava “criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p.6). Esse plano estabeleceu um diagnóstico sobre a realidade do Estado brasileiro, determinando que o serviço público era ineficiente no cumprimento de suas funções, por isso a implementação de reformas em sua base era necessária.

aspecto fundamental de sua política – aumentar a competitividade do Brasil para assegurar um crescimento econômico estável. Contudo, o insucesso da sua política monetária e das concessões rodoviárias levam seu governo rumo ao fracasso.

O grande capital, por considerar o governo da presidenta interventor e populista, se virou contra ela que, somado à contínua falta de competitividade do país externamente e à estagnação econômica, fizeram com que sua derrocada se tornasse eminente. Em 2016, a presidenta sofreu um processo de *impeachment* e seu vice, Michel Temer, assumiu o cargo em uma conjuntura que cooptou mobilizações populares, oposição parlamentar de direita e a elite financeira em um golpe que evidenciou a fragilidade democrática no país.

Com o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder em 2016, os ideais neoliberais ganharam força novamente por meio de uma aliança liberal/conservadora e de um congresso em consonância com tais convicções, sendo por meio desse último que “os chamados reformadores empresariais da educação, formuladores dessa política, agem criando leis e abrindo facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção.” (FREITAS, 2016, p.139)

Nessa concepção, ao Estado compete o dever de garantir os direitos individuais, não cabendo intervenção ou regulação, garantindo, assim, as possibilidades da concorrência dentro do livre mercado, o regulador da vida social. Nessa perspectiva, as políticas sociais, ao serem uma ação estatal na vida pública, configuram-se como uma ameaça aos interesses individuais, estabelecendo entraves à liberdade que cada cidadão deve possuir plenamente. Condizendo com tal preceito, a educação deixa de ser defendida como uma responsabilidade inerente ao Estado, minimizando a necessidade da oferta de um ensino público a todos.

É importante destacar que isso não significa uma anulação do Estado, mas que esse deve atuar de forma a garantir os interesses do grande capital, garantindo a livre concorrência e possibilitando a criação de mercados. Por isso, Hill (2003, p. 32) aponta que

O capital precisa de um Estado intervencionista forte principalmente nas áreas de educação e de capacitação – o campo em que se produz uma força de trabalho ideologicamente submissa, mas tecnicamente capacitada. A produção social da força de trabalho é crucial para o capitalismo que precisa extrair mais valor excedente possível da força de trabalho de seus trabalhadores.

A implementação neoliberal gerou uma onda de desregulação, principalmente nas relações trabalhistas, nas privatizações e na retirada do Estado das áreas de bem-estar social,

em que, sob a máxima do mercado, buscou-se adaptar as relações sociais às relações contratuais de mercado. A educação não escapa dessa ofensiva neoliberal e, na agenda dos reformadores empresariais que defendem a privatização dos serviços públicos, estabeleceram uma mercantilização, criando um mercado educacional gerido pelos princípios da concorrência, da padronização, da mensuração, da exclusão, do controle e da seleção.

Freitas (2014) afirma que, na ótica dos reformadores empresariais, a melhoria da educação passa pelo estabelecimento de uma boa gestão e pela transferência da inovação do mundo empresarial para o mundo educacional por meio da inserção de tecnologia, de plataformas de aprendizagem nas escolas. Em busca da implementação desses ideais, fortaleceram-se e aprimoraram-se as formas didáticas dentro das instituições, acrescentando-se a essas os mecanismos de responsabilização, baseados em testes por meio de políticas de avaliação externa.

Com isso, a organização do trabalho pedagógico nas escolas passa a ser um centro de disputa pelo controle ideológico da educação. Foram atribuídos à educação princípios e organização da forma empresarial, que se basearam no controle efetivo dos processos e dos produtos, especialmente da figura do gestor, e que se materializaram na padronização e na rotinização das atividades dos docentes e dos alunos (ENGUITA, 2008). Tais princípios, na lógica empresarial, tinham como foco garantir tanto a gestão do dinheiro como das pessoas, evitando-se o desperdício em todos os sentidos.

Essa visão economicista da escola permeia os diversos movimentos de ensino, aprendizagem e organização do trabalho pedagógico, visando tanto monitorar os resultados das instituições quanto incitar a competição, o controle e a responsabilização.

De acordo com Enguita (2008, p. 126),

O movimento de reforma da educação foi abrangente. Frank Spaulding personificou melhor que ninguém a introdução da análise de custo-benefício em termos de produção escolar. Ele propôs que se avaliasse o produto das escolas com medidas tais como: a proporção de jovens de determinada faixa de idade nela matriculados, os dias de frequência por ano, o tempo necessário por aluno para realizar um determinado trabalho, a porcentagem de promoções etc. Tudo isto, obviamente, sem prestar nenhuma atenção ao contexto social ou as peculiares características pessoais ou grupais dos alunos.

A escola, inserida em uma sociedade competitiva e regida pelo livre mercado, deve promover uma formação e possuir uma gestão, que também estejam dentro de tais parâmetros.

Os vínculos sociais, bem como qualquer noção de humanização ou de transformação social, são retirados da educação, que passa a ser vista sob uma perspectiva gerencial.

Seguindo esses princípios, Frigotto (2010, p.34) traz que

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e organismos que os representam.

Nesse sentido, entendemos que a formação humana envolve a ampliação das condições subjetivas, físicas e estéticas dos sujeitos, possibilitando que esses sejam capazes de construir e elaborar um trabalho que gere autorrealização e satisfação das necessidades humanas. Assim, a educação, dentro dessa perspectiva de formação, pertence ao nível dos direitos inerentes aos indivíduos, não podendo ser mercantilizada e subjugada aos interesses do capital.

Por outro lado, na lógica empresarial, as avaliações externas imprimem na escola uma lógica de competição, que coloca os sujeitos uns contra os outros, e que vai deteriorando as relações ali estabelecidas (FREITAS, 2016) e, quando se atrela o processo educativo ao desempenho em um teste, transforma-se a rotina da sala de aula, instituindo-se mecanismos concorrenciais nas relações entre professores e estudantes, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso.

O papel da avaliação externa na organização do trabalho da escola

Uma estratégia central da implementação da reforma empresarial na lógica neoliberal é o fortalecimento da política de avaliação externa, que tem acontecido ancorada nos mecanismos de responsabilização das escolas, dos professores e dos alunos (FREITAS, 2014). A política de avaliação externa foi pensada para viabilizar o controle e a verificação da qualidade educacional oferecida pelas escolas, fundamentada no diagnóstico da *performance* dos alunos e das escolas nos testes e na posterior socialização desses resultados para a sociedade civil.

Em 2007, foi elaborado pelo governo federal o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que relaciona os resultados da Prova Brasil e a porcentagem de reprovação dos estudantes, possibilitando o gerenciamento e o estabelecimento de metas para

as instituições. Segundo Silva (2010), o Ideb tem o objetivo de verificar as instituições que se encontram abaixo do desempenho esperado e de acompanhar os avanços (ou não) obtidos pelas redes educacionais ao longo do tempo. Essa definição já sinaliza que esse instrumento assume um monitoramento e também controle das escolas e dos alunos, sem possibilitar uma análise mais aprofundada do contexto em que esses estão inseridos e o porquê dos resultados produzidos.

A lógica dos exames, presente na política educacional, partilha do princípio da competição, que estabelece como foco os resultados obtidos e se tornam, assim, o produto final dos processos educativos. São estabelecidas metas a serem alcançadas, dentro de saberes e de habilidades específicas, cobradas nas provas, o que reduz a experiência formativa a um pequeno grupo de conhecimentos, tidos como fundamentais e determinantes da qualidade.

A qualidade da educação é vinculada aos resultados nos testes, em que, por meio de ranqueamentos e de divulgação para a sociedade dos índices de cada escola, coloca as escolas e a educação em uma ótica mercadológica, depreendendo-se que, por meio da competição, promova-se uma melhoria no ensino. Entende-se, nesse sentido, que o mercado faria a seleção daquelas que possuem uma qualidade suficiente para continuar existindo.

Dessa forma, os problemas da educação seriam solucionados via gestão eficaz, introdução de tecnologias, responsabilização, meritocracia e privatizações, “em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial” (FREITAS, 2014, p. 1088).

A correspondência entre organização escolar e empresarial possibilita que todos os sujeitos sejam socializados para esse modelo de trabalho, baseados em formas de dominação e de subordinação, internalizando, em cada etapa, o que é necessário para inserir-se no mercado de forma não conflituosa.

Neste aspecto, cada fase escolar é composta de uma sociabilidade própria e, apesar de todos ingressarem nas primeiras fases, não são todos que chegam ao final da trajetória escolar. Logo, “cada grupo social abandona a escola com o tipo de socialização mais apropriado para desempenhar adequadamente sua função no lugar que lhe corresponde na divisão do trabalho” (ENQUITA, 2008, p.152)

A ideia que se coloca é uma igualdade de oportunidades e não de resultados, em que são considerados apenas os fatores intraescolares nos resultados obtidos pelos alunos, e assim o sucesso ou fracasso é uma questão de esforço pessoal (FREITAS, 2016), naturalizando e

alterando os fatores que assentam as desigualdades sociais, buscando estruturar as classes sociais na ideia do mérito. Mas, dentro de uma sociedade fundamentalmente desigual, faz-se necessário questionar quem possui as condições materiais de aproveitar tais oportunidades, pois essa naturalização tende a manter os privilégios, mas sob um discurso de esforço individual.

Essa ideologia que se faz nas formas e nas organizações escolares possui concretude prática e é em torno dela que se dá a socialização e a aprendizagem na escola. Enguita (2008 *apud* SHARP, 1980, p. 86) afirma que esse é “um modo socialmente definido de pensar e de agir, uma série de convenções e de suposições que tornam possível a significação” (ENGUITA, 2008, p.149). Assim, em certa medida, por meio dessa ideologia prática se perpetua a acumulação do capital e a divisão social das classes, via escola.

De acordo com Freitas (2014, p. 1094),

A avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas, pois interfere nos tempos em que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influenciam o que o professor e a escola assumem como conteúdo e como método.

Para além dessa pressão, os exames externos imprimem na escola uma lógica de competição, que coloca os sujeitos uns contra os outros, e que vai deteriorando as relações ali estabelecidas (FREITAS, 2016). Quando se atrela o processo educativo ao desempenho em um teste, transforma-se a rotina da sala de aula, instituindo-se mecanismos concorrenciais nas relações entre professores e estudantes, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso.

De acordo com Freitas (2014, p.1099), “os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos”. Conseqüentemente, as relações escolares são minadas, os sujeitos isolados uns dos outros e colocados em constante competição, o que dificulta a criação de uma rede colaborativa de resistência, que possibilitaria a construção de um ensino e de uma aprendizagem significativos e autônomos.

A maneira como a política de avaliação externa é pensada e concretizada nas escolas, por ranqueamentos baseados nos resultados, contribui para definir as que têm qualidade e as que não têm. Em decorrência da pontuação obtida pelas instituições de ensino, as projeções de

investimento são traçadas, criando espaço para a existência de diferentes tipos de escola, que vão atender diferentes tipos de alunos, de acordo com sua condição socioeconômica.

Enguita (2008), fundamentado nos estudos de Baudelot e Establet, afirma que as escolas, dentro da sua multiplicidade de condições materiais de existência e do público que atendem, promovem formações diferenciadas, o que colabora para uma reprodução da divisão social em classes. Para além dessas considerações, ele aponta o que há em comum e o que constitui o cerne das relações sociais da educação, que é a implementação da ideologia prática, que permite as formas de socialização escolar.

Para além de uma exclusão por dentro, perpetuada ao longo da trajetória escolar daqueles que não atendem as expectativas determinadas, tem-se uma diferenciação das instituições pautadas nesses exames externos, que se materializa por meio do ranqueamento das escolas, que atribui um lugar específico a elas dentro das redes de ensino a partir dos desempenhos obtidos nos exames. Isso possibilita também a indução de uma concorrência e de uma pressão nas instituições, nos professores e nos alunos .

Quando se pensa na criação desses mercados educacionais, é a detenção do capital econômico e cultural que determina o acesso a diferentes nichos educacionais, que, como parte da expansão do capital em um molde neoliberal, acentuam-se as desigualdades sociais, promovendo um processo de desumanização e de degradação dos sujeitos, que ficam cada vez mais jogados à própria sorte (HILL, 2003).

A criação desse mercado educacional, regido pela busca de maximização dos lucros, faz com que as escolas busquem atrair estudantes que apresentam bons desempenhos e que não possuam dificuldades de aprendizagem, visto que, esses últimos, além de reduzirem a aparente qualidade da aprendizagem, implicariam maiores custos. Assim, o interesse dos empresários da educação está naqueles pais que possuem as condições materiais para obter vantagens dentro do mercado, e que, de fato, conseguem se inserir nesse mercado, evidenciando que a liberdade de escolha e a ação se restringem apenas a alguns indivíduos.

Na lógica neoliberal de educação, os mecanismos de seleção e de competição são vislumbrados como necessários e intrínsecos aos processos escolares, dentre eles, a avaliação, o que não traz a cada escola possibilidades concretas, acentuando-se, assim, a exclusão e a marginalização dos indivíduos.

As avaliações externas e os mecanismos instituídos por elas de responsabilização e de controle passam a ditar as formas de trabalho docente e expropriam do professor o

direcionamento de sua prática, contribuindo para que o seu fazer lhe seja estranho, perdido de sentido e de prazer, retirando a imbricação entre a vida e o trabalho, artificializando, assim, o processo pedagógico.

3 Metodologia

A escolha metodológica a ser empregada em um trabalho não diz respeito apenas a uma abordagem que será aplicada, mas a um posicionamento político e ideológico da pessoa que está desenvolvendo a pesquisa (HÖFLING, 2001). Assim, a metodologia, ao passar pelo crivo do pesquisador que faz uma escolha, com objeto e problemática inseridos em um contexto social e histórico, não é neutra.

Buscando estabelecer e compreender como a pesquisa será organizada, é importante o delineamento de um método a ser utilizado, em que se definem o percurso a ser trilhado, os instrumentos que se pretendem utilizar e qual tipo de pesquisa será desenvolvida. Para a realização desta pesquisa, foi feita a opção por uma abordagem qualitativa, ao se entender que esse tipo de abordagem possibilita a compreensão do objeto em estudo dentro do contexto social, histórico, político e econômico em que se está inserido (FÁVERO, 2019).

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, visando identificar o que já foi produzido na área. Essa verificação possibilitou que se elaborasse uma base teórica sólida sobre o assunto a ser pesquisado, proporcionando a construção de uma fundamentação que desse suporte e condições para o desenvolvimento do trabalho e que sustentasse as proposições levantadas.

No recorte que fizemos para este artigo, procuramos aprofundar a discussão sobre as políticas de avaliação externa e suas repercussões no trabalho docente a partir das análises de Braverman (1981), Enguita (2008), Freitas (2004; 2016), Frigotto (2010), Hill (2003), Marx (2011) e Mézáros (2010). Para tal, retomamos o histórico e a ideologia neoliberal, buscando situar essa ideologia dentro do cenário brasileiro da reforma empresarial na educação e a centralidade que as políticas de avaliação externa assumem nesse contexto, buscando sinalizar os desdobramentos na prática dos professores.

4 Resultados: O trabalho docente estranhado e a necessidade de redimensionamento das práticas pedagógicas na escola

A avaliação externa no modelo neoliberal de educação assume um aspecto central que orienta todo o processo educativo, constituindo uma forma de engessamento do trabalho docente ao se instituir uma padronização curricular, uma definição de conteúdos a serem ensinados e que serão avaliados nesses exames, e uma responsabilização dos professores pelos resultados obtidos. Tal aspecto verticalizado e hierárquico faz com que as demandas e as decisões venham de fora para dentro da sala de aula, retirando, em última instância, a autonomia do professor e o sentido de sua prática, que passa a ser ditada por algo que se coloca acima do seu trabalho e do qual ele passa a não ter controle.

Essa perda de domínio sobre o seu fazer se torna cada vez mais determinado por instâncias externas e tornam o seu trabalho prescritivo. Para além disso, aprisionam a prática do professor em parâmetros que são estabelecidos por órgãos de controle das avaliações e isso contribui para um processo de alienação do trabalho docente, que abstrai do trabalho a sua qualidade e a transforma em quantidade. O resultado dessa dinâmica é o trabalho abstrato, que se constitui como aquele tempo socialmente necessário para a produção/efetivação de algo, que é do que se vale o capital (MARX, 2011).

Entende-se o trabalho aqui como fundante do ser humano, como um saber socializado que tem um projeto e intencionalidade ao ser realizado por meio do qual o homem age sobre o meio para transformá-lo, e assim transforma a si mesmo, construindo-se nesse movimento, que permite que o sujeito se realize e se reconheça no produto final (MARX, 2011). Ao considerarmos o trabalho docente nessa ideia, fica perceptível como a implementação de políticas de controle e de responsabilização retiram o sentido ontológico do trabalho dos professores e produz desumanização e embrutecimento que, ao perder o direcionamento de sua prática, passa a não se ver como sujeito dela.

A política de avaliação externa, na lógica como tem acontecido, acaba por se constituir como instrumento de controle do ambiente escolar, que se estende desde a formação dos docentes e discentes até realização do trabalho pedagógico, buscando uma padronização que, ao conformar os sujeitos, permite a identificação daqueles que não estão adequados ao padrão, e cujos desempenho e eficácia são monitorados pelos indicadores de qualidade regulados por esses exames.

A pressão que tais mecanismos infligem à escola e, principalmente, aos professores contribui para estabelecer a padronização das instâncias escolares de modo a facilitar o controle ideológico das instituições. Tal fato materializa-se no cerceamento da organização do trabalho pedagógico das escolas que ficam subordinados à avaliação externa e a seus desdobramentos, como a responsabilização dos sujeitos, a competição estimulada pelos ranqueamentos e a redução do currículo escolar ao que é cobrado nas provas.

Ao definir o que deve ser dado dentro de sala de aula, as avaliações externas expropriam do professor o controle sobre a sua forma de trabalho, que passa a ter seu tempo, a metodologia e os conteúdos estabelecidos de fora para dentro. Essa dinâmica, para além do esvaziamento a prática docente, acentua os processos de exclusão daqueles alunos que não se adequam ao ritmo único estabelecido e do qual nenhum dos sujeitos escolares têm controle.

A organização do trabalho pedagógico fica cada vez mais presa e refém de determinações externas à escola, que são pautadas, em muito, pelas avaliações em formas de gestão empresarial e materiais prontos. Esses, inspirados no modelo das empresas, com metas e processos estabelecidos verticalmente, são apenas comunicados à comunidade escolar, que deve seguir o padrão determinado sob a ameaça de ser punida caso descumpra as normas fixadas.

Tal processo de aumento do controle dos trabalhadores sobre o seu fazer retira a autonomia e gera, segundo Braverman (1981), um processo de desprofissionalização que retira a especificidade das profissões, descategorizando-as. Nesse sentido, é importante estabelecer o que se entende por profissional – aquele do qual se é exigido uma formação específica, que lhe confere certa autonomia, resguardada pela sua categoria.

Quando se retira a especificidade da profissão, possibilitando que qualquer pessoa possa realizá-la, promove-se um enfraquecimento da categoria, acarreta uma proletarização, coloca em xeque a profissão e subjugação o profissional à lei do mercado e ao valor mais barato da força de trabalho, com relações de trabalho cada vez mais precarizadas.

Diante de um processo pré-estabelecido, os professores, para além da perda da sua autonomia e do processo acima citado, também sofrem uma desqualificação que alinha a formação deles às exigências do processo produtivo. A organização do trabalho pedagógico é pressionada para se moldar conforme as finalidades estabelecidas para a educação. Sobre essa realidade, Freitas (2014, p. 1103) afirma que

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande

preparação profissional, bastando que professores improvisados, treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos.

Em virtude disso, o próprio regime de trabalho docente é revisto, pois, dentro de um molde empresarial de eficácia, a estabilidade impede a concorrência e, conseqüentemente, é preciso que as escolas públicas sejam adequadas a essa lógica e, para tal, privatizadas ou terem seus processos terceirizados, afetando por completo o modo de trabalho e a autonomia dos professores (FREITAS, 2004).

Todo esse processo de engessamento e de controle técnico e político do trabalho docente cerceia a liberdade e a autonomia dos professores, contribui para um processo de estranhamento do professor diante do seu trabalho, no qual ele não mais se enxerga nem atribui sentido por ser algo cujas determinações e formas de ser lhe são completamente externas e das quais ele já não possui mais controle.

O produto do seu trabalho faz-se um ser estranho a ele, independente e no qual ele não mais se enxerga. Assim, “o estranhamento não se mostra somente no produto, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva” (MARX, 2011, p. 82). Nesse processo, o trabalhador nega a si mesmo no trabalho que, ao ser pertencente a outro, faz com que o próprio trabalhador perca a si mesmo.

Esse trabalho alienado torna-se, para muitos, um tempo de flagelo, no qual o trabalhador se vê obrigado a cumprir funções que não controla, cujo processo e fim não lhe pertencem, tornando as situações, as coisas e a sua própria essência estranha a ele. Assim, “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência apenas um meio para a sua existência” (MARX, 2011, p. 85).

Ao estar estranhado do seu trabalho, de si mesmo e de sua essência, o trabalhador também não se reconhece no outro, perdendo a coletividade. O isolamento e a individualização são importantes para a implementação de um trabalho prescritivo, em muito estabelecido pelos mecanismos das avaliações externas, que faz com o trabalhador redirecione essa parceria para a empresa e construa uma subjetividade individualista, além de perder, em muito, ao se ver sozinho, sua força para lutar por transformações.

O trabalho docente possui uma relevância no contexto de implementação de um projeto voltado aos interesses do capital e à perpetuação de suas estruturas sociais, visto que esse trabalho contribui para a formação dos sujeitos, possibilitando ou não uma conformação

desse à ordem vigente, bem como no “desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho” (HILL, 2003, p. 27)

São esses profissionais que possibilitam a produção dessa força de trabalho, capacitando-a por meio de habilidades, de competências e de mentalidades adequadas ao modo de trabalho capitalista. Por isso, há necessidade de controle desse processo para que se garanta que ele ocorra dentro da prescrição, e que se evite a instituição de formas de resistência.

Para garantir a reprodução do capital dentro de um projeto neoliberal, é preciso que os indivíduos sejam convencidos de que esse é a única forma possível de organização social e que ele e todas as suas implicações visivelmente nefastas para os trabalhadores são legítimas.

Hill (2003, p. 41) afirma que,

Para acabar com este processo de falta de legitimidade, para assegurar que a maioria da população considere o governo e o sistema econômico do monopólio privado legítimo, o Estado usa seus instrumentos ideológicos como as escolas e as universidades para ‘naturalizar’ o capitalismo – para fazer com que o *status quo* existente apareça ‘natural’, para tornar hegemônico o ‘senso comum

É importante que os sujeitos aceitem os papéis e a forma como a sociedade se dá, de modo a naturalizar os processos e as estruturas sociais. Assim, “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema (MÉSZÁROS, 2010, p. 44). A internalização e a subjetivação das determinações do sistema possibilitam a conformação e a subordinação dos sujeitos dentro dos limites do capital e de acordo com as exigências de reprodução.

Nesse contexto, a educação formal constitui-se como uma parte importante da internalização das determinações do sistema e sinaliza para as funções que essa educação deve desempenhar dentro de uma sociedade capitalista. Mas, é válido ressaltar que tal mecanismo possui limites e encontra resistências dentro do espaço escolar, constituindo, assim, um campo de disputa. De acordo com Frigotto (2010), essa disputa se faz histórica e concretamente, na busca pelo controle e pela possibilidade de articular processos e conteúdos escolares, bem como pelas concepções que norteiam as práticas educativas, alinhando-as aos interesses de classe.

Os princípios que norteiam a educação devem romper com as imposições de conformidade e de submissão do capital, buscando se conectar com a vida, com as lutas e com

as contradições sociais (FREITAS, 2004). Ao se isolar, a escola se artificializa e separa os alunos e os professores de uma educação mais ampla e ativa, instituindo mecanismos e instrumentos que possibilitem esse controle e, dentre esses, as avaliações que vão atuar na busca pela padronização e pelo monitoramento da rotina escolar, contribuindo para um processo de alienação dos sujeitos.

Em um movimento de resistência à lógica empresarial e meritocrática, acreditamos que a avaliação externa deve ser um instrumento forjado no seio da comunidade escolar, de dentro da instituição para fora, possibilitando que a escola se aproprie do processo avaliativo, e, ao se comprometer com o processo de aprendizagem dos alunos, exija as condições materiais e políticas que viabilizem um trabalho docente dotado de sentido e de autonomia. (FREITAS, 2007).

A transformação desejada passa, necessariamente, pela educação escolar, mas não apenas e nem ela, por si mesma, possui a capacidade de romper com essa lógica do capital. Entretanto, não devemos ignorar o papel que ela possui nesse processo. Mészáros (2010, p. 46), afirma que

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta

Assim, no que concerne à educação, é preciso ampliar a compreensão e entendê-la como algo que permeia e está presente em todas as instâncias sociais, por isso buscar ferramentas que rompam essa lógica do capital, entendendo esse movimento como um processo coletivo, no qual o aprendizado se dá no bojo das relações sociais.

A modificação de forma duradoura do metabolismo societal passa necessariamente pela mudança nas formas de internalização dos sujeitos, que foram historicamente construídas e que são dominantes, e é através desta alteração, que podemos romper com a hegemonia de domínio do capital (MÉSZÁROS, 2010).

O trabalho docente, ao ser alienado, desumanizado, também produz desumanizações. A luta por um resgate da humanidade das relações e de transformação social passa pela reapropriação do professor do seu trabalho, do controle e da autonomia da sua prática, inviabilizado, em muito, pelos instrumentos de responsabilização de que se valem as avaliações externas.

Logo, é devido ao próprio trabalho que é possível reverter esse movimento de estranhamento, elaborando uma transformação das condições materiais de existência, em sua totalidade. Para Mészáros (2010), essa superação se dá pela ação consciente e histórica, por meio de uma forma nova de metabolismo reprodutivo social dos “produtores livremente associados”, que abarca uma modificação constante das consciências, bem como das conjunturas objetivas que possibilitam a reprodução da sociedade.

Em contraponto, o espaço escolar deve ser pensando como espaço de lutas, vinculado às comunidades, aos sindicatos e aos movimentos sociais, onde se aprenda “a existência diária, material das classes exploradas” (HILL, 2003, p. 44). Quando se vivencie o trabalho em comunidades e permita-se um local que, a partir das experiências compartilhadas, seja de contestação.

O trabalho como gênese do ser humano faz-se como um princípio educativo, do qual todo ser deve ser socializado (FRIGOTTO, 2010). Nesse sentido, a existência humana precisa ser produzida na relação com o meio, e tal processo pode ser apreendido por meio de uma experiência significativa em que docentes e discentes se constituam sujeitos do processo educacional.

Entendemos que trabalho e educação estão intrinsecamente ligados e sua compartimentalização atua somente para perpetuar o controle e a manutenção do sistema. Dessa forma, uma superação da alienação do trabalho, para que esse seja uma atividade dotada de sentido humanizador e de sociabilidade humana, passa pela universalização conjunta da educação e do trabalho como atividade autorrealizadora (MÉSZÁROS, 2010).

5 Considerações finais

No projeto neoliberal, o Estado deve possibilitar uma livre competição entre os indivíduos e as intuições, regida pelo mercado, sem intervenções ou regulações que cerceiem a liberdade individual, atuando, assim, a garantir os interesses do grande capital. A educação, adequada a esse modelo, é mercantilizada, abrindo-se para o mercado, sendo regida por seus princípios, que contribuem para aumentar as desigualdades sociais e escolares.

As avaliações externas, da forma como foram instituídas, constituem pontos-chave de concretização dessa lógica, sendo sustentadas por instrumentos de responsabilização das escolas, dos professores, dos alunos e de incentivo à competição entre esses, além de

contribuírem para um engessamento do trabalho docente que, aos poucos, retira-lhe a autonomia.

Esses mecanismos, que controlam técnica e politicamente o trabalho do professor, cerceiam a liberdade e a autonomia, além de contribuírem para um processo de estranhamento do professor diante do seu trabalho ao se tornar algo cujas determinações e formas de ser lhe escapam, e as quais ele já não possui mais controle. Nesse aspecto, é importante ressaltar o papel que os docentes desempenham, visto que são eles que formam, na lógica do mercado, a força de trabalho necessária ao capital, portanto necessária a obtenção de um controle sobre esse processo, a fim de assegurar que ele ocorra dentro do estabelecido.

Diante disso, a educação escolar, na forma como se dá e sem seu questionamento, possibilita que os indivíduos internalizem as determinações e as regras do capital, tomando para si esses objetivos e assimilando os papéis a serem desempenhados, o que promove uma naturalização das estruturas sociais.

Por fim, para que possamos pensar outra lógica social, a educação deve romper tais mecanismos de submissão e de conformação ao capital. Ainda, a educação deve se conectar às lutas e às vivências das comunidades e dos movimentos sociais, entendendo o trabalho, em seu sentido ontológico, como um princípio educativo que possibilita a criação da realidade material humana.

Referências Bibliográficas

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar. 1981. (parte V)

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre, Clube dos Eds. 2008. (cap. 4 e 5).

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, B. J. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**. Vol. 19. n. 1. Itajaí, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREITAS, L.C.de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Ed. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Revista Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em: 3 out. 2021.

FREITAS, L.C.de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Ed. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p. 1085-1114, out.- dez., 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 de out: 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 2010. (parte 1).

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras**. 2003.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARX. K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2011. (primeiro manuscrito: trabalho alienado).

MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2010.

SILVA, L. A.; GARCIA, N. L. S.; BICALHO, A. C. S. Avaliações Sistêmicas da Educação Básica: instrumento de gestão pública da qualidade do ensino e mecanismo de controle social. Anais - Encontro Mineiro de Administração Pública, Gestão Social e Economia Solidária - **II EMAPEGS**, Universidade Federal de Viçosa – UFV, 2010.

Artigo recebido em: 03.02.2022 Artigo aprovado em: 26.06.2022 Artigo publicado em: 14.07.2022