

# O ESTADO AVALIADOR E O LUGAR DO PROFESSOR: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

THE EVALUATIVE STATE AND THE TEACHER'S PLACE: DISCUSSING  
ASSESSMENT POLICIES AND THEIR IMPACTS ON TEACHING WORK

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 06/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780727790](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780727790)

Daniel Cordeiro da Silva Filho<sup>1</sup>

## **RESUMO**

As avaliações educacionais de larga escala vêm assumindo considerável relevância dentro das políticas educacionais a partir dos anos 1990. Esse artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica, de cunho teórico e conceitual, de abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar as relações entre os determinantes das políticas de avaliação de larga escala e os seus efeitos sobre o trabalho docente. Para isso, a pesquisa desenvolvida localiza as avaliações de larga escala dentro do contexto da educação neoliberal, que impõe à escola os preceitos da gestão empresarial. Dentro desse contexto, desenvolvem-se práticas de regulação e organização do trabalho docente, que induzem a responsabilização e controle desses profissionais. A partir do referencial levantado, composto por autores como Dardot e Laval (2016), Bourdieu (1998), Osório (2014), Laval (2016), Freitas (2018) e Afonso (2000), é possível concluir que os impactos se configuram como uma forma de redução do trabalho docente, impondo-lhe a dimensão técnica de regulador do processo e de responsável por atingir metas externamente determinadas. Contudo, apesar do consenso construído em torno da necessidade das avaliações de larga escala, a educação, por sua natureza, constitui-se como espaço para o enfrentamento e a disputa por uma educação transformadora.

**Palavras-chave:** Estado; Avaliação Educacional; Neoliberalismo; Trabalho docente.

## **ABSTRACT**

Large-scale educational assessments have assumed considerable relevance within education policies since the 1990s. This article presents a bibliographical research, theoretical and conceptual in nature, using a qualitative approach, which aims to analyze the relationships between the determinants of large-scale assessment

policies and their effects on teaching work. To this end, the research positions large-scale assessments within the context of neoliberal education, which imposes the principles of corporate management on schools. Within this context, regulatory and organizational practices of teaching work are developed, inducing accountability and control over these professionals. Based on the theoretical framework, composed of authors such as Dardot and Laval (2016), Bourdieu (1998), Osório (2014), Laval (2016), Freitas (2018), and Afonso (2000), it is possible to conclude that the impacts are configured as a reduction of teaching work, imposing a technical dimension as a regulator of the process and as the party responsible for achieving externally determined targets. However, despite the consensus built around the need for large-scale assessments, education, by its very nature, constitutes a space for confrontation and the struggle for a transformative education.

**Keywords:** State; Educational Assessment; Neoliberalism; Teaching work.

## 1. INTRODUÇÃO

As avaliações educacionais são hoje parte fundamental da educação formal. Elas fundamentam as políticas educacionais ao mesmo momento em que avaliam seu êxito. Tal prática surge como política de Estado, por influência direta da política externa e dos acordos transnacionais firmados com organismos como o Banco Mundial, a Unicef e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Uczak, 2014). Dessa maneira, não há como discutir as avaliações de larga escala fora das relações econômicas e políticas fundamentadas pelo neoliberalismo.

Dardot e Laval (2016) representam o neoliberalismo como a razão do capitalismo contemporâneo, que impõe sobre o Estado e a sociedade uma racionalidade onde tudo deve ser operado conforme uma empresa. Assim, para formatar a escola sob os preceitos econômicos do mercado, se faz necessário que o Estado avalie a eficiência dessa instituição e, a partir dos resultados apresentados, corrija seus desvios.

Dessa forma, cabe questionar como essas políticas de Estado, em sua dimensão macro, influenciam o trabalho docente na escola. De que forma as políticas de avaliação em larga escala condicionam e impactam o trabalho docente? Tal problema ganha importância no atual contexto educacional, visto o peso das avaliações de larga escala como determinantes de políticas educacionais.

Considerando esse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar as origens das avaliações de larga escala, evidenciando suas finalidades, que dialogam diretamente com a submissão da escola à razão econômica neoliberal. O trabalho aqui apresentado consiste numa pesquisa bibliográfica, de natureza teórica e conceitual, que fundamenta as análises propostas e sustentadas pela literatura especializada. Objetiva-se também contribuir para a discussão sobre os efeitos dessa prática sobre o trabalho do professor, objeto central dos mecanismos de responsabilização e controle originados desse processo.

## **2. O NEOLIBERALISMO E A DEMANDA POR UM ESTADO AVALIADOR**

As avaliações educacionais de larga escala são oriundas de políticas públicas que atravessam governos. Elas inserem-se no contexto

educacional como políticas de Estado e, sob um discurso de neutralidade e de consenso sobre a necessidade de se avaliar (Laval, 2019), mantêm-se através dos governos como ferramentas necessárias para alcançar uma educação de qualidade. Assim, o Estado assume o papel de avaliador, para além do papel de financiador e organizador dos sistemas. Portanto, compreender as avaliações de larga escala requer também compreender o papel do Estado perante a sociedade.

Como Osório (2014) traz, o Estado pode se apresentar como uma entidade que busca o bem comum: a liberdade, o direito à vida e à propriedade privada, a garantia de direitos como a educação, a saúde e a moradia, dentre outros. Se apresenta, assim, como uma comunidade e como um representante de todos. Como Osório (2014) coloca, esta ideia do Estado como uma comunidade é ilusória pois, na sociedade capitalista marcada pela existência de classes sociais, o Estado é a condensação fundamental dessas relações de força que permitem a reprodução de relações de exploração e de dominação. Dessa forma o Estado, que nasce de uma sociedade classista, garante a reprodução dessa estrutura de dominação de classes e de relações de poder. Portanto, o autor sintetiza o Estado da seguinte forma:

*(...) o Estado é muito mais do que dominação de classes. Mas é essencialmente dominação de classes. O Estado é muito mais do que a condensação de relações de poder, mas é fundamentalmente a principal condensação das relações de poder. O Estado é muito mais do que as relações que conformam uma comunidade, mas é essencialmente uma comunidade, porém ilusória. Enfim, o Estado é muito mais do que coerção. Mas é principalmente violência concentrada (Osório, 2014, p. 17).*

Como o Estado se apresenta na forma de um representante de todos, mesmo que de maneira ilusória, ele se torna a única instituição capaz de fazer com que interesses sociais restritos sejam assumidos como interesses de toda uma sociedade. Sendo o centro do poder político e núcleo de articulação das relações de poder, é pelo Estado que os interesses de uma determinada classe se materializam. Se nele se reproduzem as relações de exploração e de dominação, os interesses particulares a serem atendidos por ele são os interesses da classe dominante. Porém, é um equívoco acreditar que o Estado simplesmente “reflete” a luta de classes, o que o daria uma certa posição de neutralidade frente às relações de poder já instituídas, pendendo para o lado ou para o outro a partir do bloco que se encontra no poder. Pelo contrário, o Estado tem um papel ativo na integração e organização das classes dominantes e na desarticulação e dispersão das classes dominadas. Portanto, as funções administrativas exercidas pelo Estado não são de, forma alguma, tarefas neutras, e sim atividades atravessadas por seu papel

de reprodutor da sociedade de classes a partir dos interesses sociais específicos das classes dominantes (Osório, 2014).

De frente aos direitos historicamente conquistados pelas lutas sociais, como o salário-mínimo, os direitos trabalhistas e o sufrágio universal, percebemos que o Estado expressa também a força e os interesses das classes dominadas. Mas, segundo Osório (2014), essa expressão ainda se faz como classe dominada. A natureza da classe não muda. É, de certa maneira, o que Bourdieu denomina de mão esquerda do Estado, o lado que compreende os serviços públicos exercidos por assistentes sociais, professores, agentes de saúde, enfim, “o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado” (Bourdieu, 1998, p. 10). Compreendendo o Estado a partir desta perspectiva, pode-se considerar que as avaliações de larga escala da educação não são neutras e sim instrumentos utilizados em favor dos objetivos de uma classe. Tais objetivos são colocados como meios para uma educação de qualidade. Há de se questionar, portanto, que qualidade é esta e a quem ela atende.

Como exposto por Uczak (2014), as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990 em países da América Latina implementam metas e estratégias em prol da universalização de uma educação de qualidade, o que institui a necessidade das avaliações educacionais para o acompanhamento dos resultados obtidos. Tais reformas foram induzidas por organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e pelas agendas regionais pactuadas na Cúpula das Américas, convocada periodicamente pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Buscaram fomentar, a partir desse ideal de qualidade, uma educação básica para competências necessárias aos jovens, considerando as transformações do mundo do trabalho

características do processo de reestruturação produtiva e de consolidação das políticas neoliberais<sup>2</sup>. A avaliação nessas reformas toma um caráter de instrumento de gestão. É por ela que se mede o rendimento dos estudantes e dos sistemas de ensino. Assim como um produto, o aprendizado é medido e, assim como uma empresa, a escola deve estabelecer uma gestão que dê resultados satisfatórios. No meio disso, a avaliação é o instrumento que mede a eficiência do processo de ensino no cumprimento das metas estabelecidas.

A intervenção de organismos como o BM e o BID demonstram como a educação, assim como outras esferas da administração pública, vem tendo sua administração colocada sob preceitos econômicos, pela lógica do mercado, que afirmam valores como o da eficiência e da gestão. Isso demonstra o avanço do neoliberalismo sobre a forma como o Estado conduz suas ações, pois o neoliberalismo é, como Dardot e Laval (2016) consideram, a razão do capitalismo contemporâneo e a racionalidade que generaliza a concorrência como norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação. Nele, o Estado e a escola são uma empresa. Devem ser geridos a partir das regras da gestão empresarial.

O conjunto de normas e princípios que guiam o neoliberalismo nasce da crítica de seus pensadores ao Estado de bem-estar social, de estilo keynesiano e social-democrata que, segundo eles, foi o responsável pela grande crise econômica do início dos anos 70 (Chauí, 1999). Essa crise, que somou altas taxas de inflação a baixas taxas de crescimento econômico (a chamada estagflação) tinha, para os economistas neoliberais, sua razão na posição intervencionista assumida pelo Estado através de suas políticas redistributivas, assistenciais, planificadoras, reguladoras e

protecionistas (Dardot; Laval, 2016). O neoliberalismo é, dessa forma, uma resposta ao Estado que, através de sua estrutura, regula a economia, promove a proteção social e, pelos gastos públicos, tenta manter o crescimento econômico e o pleno emprego (Chauí, 2020; Dardot; Laval, 2016).

O pensamento de Friedrich von Hayek e Milton Friedman, que eram dois dos principais críticos do dirigismo do Estado de bem-estar social, passou a ser considerado após a crise de 70. Esses economistas alegavam ter o remédio para a situação. Defendiam o controle dos sindicatos de trabalhadores, que exigiam muitos encargos trabalhistas, passando pelo corte de gastos públicos em vista da necessidade de estabilidade monetária que deveria ser a principal meta do Estado, até uma reforma fiscal, que reduzisse impostos sobre capital e fortunas para o incentivo do investimento privado, aumentando impostos sobre a renda individual, sobre o trabalho, sobre o consumo e o comércio. Mas o discurso se destacava na necessidade de um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando para o mercado, com sua própria racionalidade, o papel de operar sua desregulação (Chauí, 2020). É o Estado Mínimo, reduzido ao máximo de suas obrigações sociais. A crítica se resumia, portanto, à atuação do Estado como garantidor dos direitos sociais e como regulador da economia para a manutenção do pleno emprego, o que fazia os gastos públicos serem exacerbados e ineficientes (Chauí, 2020).

O neoliberalismo se põe como “novo” pois se dá ao papel de resgatar as bases do liberalismo, sendo elas a liberdade e a livre concorrência, ameaçadas pelo intervencionismo característico do Estado de bem-estar social. Porém, como Dardot e Laval (2016) ressaltam, esse resgate do liberalismo está longe de ser abstencionista. Na verdade,

pressupõe um Estado intervencionista cujo objetivo é restabelecer as condições de livre concorrência, sendo uma fonte de autoridade imparcial sobre os particulares, ou seja, “não deve proibir-se de intervir para fazer as engrenagens da economia funcionarem melhor” (Dardot; Laval, 2016, p. 83). Essa ingerência deve, inclusive, fomentar comportamentos desejáveis nos agentes para restabelecer o equilíbrio natural do livre mercado, através da adaptação dos homens e das instituições à essa nova ordem econômica baseada na concorrência. É a necessidade de um novo quadro social, moral e político para a restituição das bases de um verdadeiro liberalismo. Dessa maneira, resta ao Estado promover essa adaptação que não ocorreria espontaneamente, estabelecendo uma política que, como complementam Dardot e Laval,

*(...) deve mudar o próprio homem. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter. Nascido num estado antigo, herdeiro de hábitos, modos de consciência e condicionamentos inscritos no passado, o homem é um inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização. E essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intraindividuais (2016, p. 87).*

Somente a partir desse novo quadro que restabelecesse a ordem da livre concorrência, confiando na racionalidade própria do mercado, que a crise poderia ser resolvida. Portanto, cria-se a necessidade de um Estado forte, que exerça a função de regular a vida social e que estabeleça condições para que a racionalidade do mercado opere de modo livre. O neoliberalismo impõe a necessidade não apenas de um novo homem, mas também a forma como o Estado deve conduzir suas atividades. Extraí dessa racionalidade do mercado uma racionalidade própria: a racionalidade empresarial. Dessa forma, todas as instituições devem agir como uma empresa, seja o Estado ou a escola, incluindo o próprio indivíduo, que deve ser o empresário de si mesmo (Dardot; Laval, 2016). Assim exposto, fica nítido o interesse das políticas neoliberais em reformar não somente o Estado, mas todas as esferas sociais, das camadas mais particulares da vida até as instituições, especialmente a educação, pois é no espaço da escola que este novo indivíduo deve ser criado. A eficiência é tomada como um valor supremo e na escola não é diferente. A emancipação pelo saber é algo suplantado e a formação do homem empresarial é a tarefa da escola, que deve justificar através de seus resultados o gasto feito pelo Estado. Deve, assim como uma empresa, saber gerir o tempo, espaço e agentes do processo em vista dos resultados esperados (Laval, 2019).

A concepção de eficiência introduzida na escola considera que ela é sempre mensurável a partir de métodos e técnicas padronizáveis e que podem ser reproduzidos em larga escala. Para isso, é necessário que haja uma formação comum e controle dos agentes que a executam, ou seja, dos professores (Laval, 2019). Concebe-se, assim, a avaliação educacional de larga escala como forma do Estado regular a educação e seus resultados. É a assunção pelo Estado de um ethos competitivo, como coloca Afonso (2000), pela importação do

modelo de gestão privada para o domínio público, que dá ênfase ao resultado e ao produto. Dessa maneira, assume a figura de Estado avaliador por conta da demanda criada pela lógica empresarial, que exige controle sobre os gastos e os resultados. Porém, Afonso (2000) complementa que tal figura não se limita à adoção de uma cultura gestonária dos serviços públicos, mas também a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados.

### **3. A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE RESPONSABILIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE**

As avaliações de larga escala são constituídas, no contexto neoliberal, sob o pretexto da universalização do acesso à educação formal. Como necessidade intrínseca do processo de reestruturação produtiva, urge a necessidade de formar trabalhadores que tenham domínio não apenas técnico, mas também dos conhecimentos científicos historicamente produzidos (Kuenzer, 2007). É, sobretudo, a necessidade de se formar um trabalhador polivalente, flexível, que se adapte às demandas de um mercado também flexível (Harvey, 2016).

Portanto, os anos 1990 marcam significativamente o período de intenso debate e proposição dessas políticas de universalização do acesso à educação, tendo como marco importante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. Essa conferência demonstra o protagonismo de organismos internacionais na promoção de reformas educacionais, como o BM, a UNESCO, a UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A partir dela, os 155 países participantes firmaram o compromisso de assegurar educação básica e de qualidade para todos (Uczak, 2014). Entre os pontos acordados, havia

metas e estratégias que deveriam ser cumpridas pelos países signatários. Entre elas, constava a ampliação dos serviços educacionais e a capacitação para competências essenciais aos jovens e adultos, avaliando a eficiência dos programas em função do impacto na saúde, no emprego e na produtividade (Torres, 2000). Podemos perceber como as ideias de eficiência, bem como a necessidade de avaliá-la, emergem nesse contexto. Pelas reformas educacionais, é preciso propor metas e estratégias para resolver os problemas da educação, e avaliar os resultados, ou seja, a eficiência dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores.

Laval (2019) coloca que a eficiência é tomada, no contexto da escola neoliberal, como um valor supremo que resulta da pressão do meio econômico e da racionalidade que afirma que a escola é uma empresa. A eficiência é sempre mensurável através de técnicas e métodos replicáveis. Pressupõe, dessa forma, uma padronização e um controle do ensino, para que permita a comparação com os resultados esperados. Consequentemente, é uma prática focada na competitividade, que é uma marca das reformas educacionais que tomaram início no fim do século passado.

Considerando tais pontos, fica nítido como as avaliações de larga escala são um fenômeno indissociável da subordinação da escola aos preceitos econômicos, marca fundamental do neoliberalismo. Dentro do discurso de uma educação de qualidade para todos, a avaliação é construída como uma ferramenta indispensável, pois é preciso corrigir os erros cometidos pelos sistemas de educação e pela escola, otimizar os gastos públicos e, assim, garantir uma educação de qualidade. É colocada, portanto, como consenso construído no interior das disputas que conformam essa educação aqui discutida. A crença na neutralidade dos métodos de avaliação

também se sustenta sobre o discurso da neutralidade científica, onde a crença sobre os dados é máxima, pois somente eles seriam capazes de medir o real. Os dados expostos são portanto fetichizados, pois expressam apenas uma parcela da real, excluindo diversos fatores que também estão presentes na educação escolar (Laval, 2019).

Na América Latina e no Brasil, as avaliações de larga escala se erguem em decorrência das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais já citados e pelas agendas pactuadas nas Cúpulas das Américas. Também influenciam no processo a Conferência Mundial Educação para Todos e a garantia de financiamento por parte das organizações, o que submete os países às condições dos empréstimos para o cumprimento das metas acordadas. Essa submissão pode ser remetida também aos programas de ajustes concebidos pelo Consenso de Washington, onde sua aplicação servia como requisito para a concessão de empréstimo aos países da América latina (Uczak, 2014). No Brasil, concomitante ao processo de expansão da educação, cria-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. A influência dos interesses internacionais impactou a política de avaliação nacional e dos estados, onde muitos também criaram seus próprios sistemas avaliativos. No contexto brasileiro, o resultado dessas avaliações serviu como orientação para as políticas educacionais, estabelecimento de estratégias de gestão e na elaboração de documentos que versavam sobre planejamento educacional (Melo, 2022).

Dentro das avaliações educacionais, indo além do discurso geral que sustenta a ideia de consenso e neutralidade, encontramos, como parte inerente desse processo, práticas baseadas em princípios de

controle, regulação e responsabilização. Uma prática que pode ser destacada é a prática do *accountability*, como Afonso (2000) coloca, que consiste em mecanismos de prestação de contas e de responsabilização, consequência das pressões por maior controle sobre o que se ensina e como se ensina. Dessa maneira, integram uma dinâmica exposta por Freitas da seguinte forma:

*Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (...) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (...) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (2018, p. 80).*

O sistema meritocrático citado pelo autor, atravessa um conjunto de práticas que consistem na recompensa por resultados, seja do sistema educacional, da escola, dos gestores, dos professores ou dos alunos. Esse tipo de prática prevê o vínculo de verbas para as escolas de acordo com as metas atingidas, bem como a remuneração dos professores de acordo com sua produtividade e a premiação dos estudantes. Afonso (2000), ao tratar dos mecanismos de responsabilização baseados na prática do accountability, afirma que essas práticas, sendo ou não divulgadas aos seus clientes diretos ou indiretos (pais de alunos, familiares, comunidade escolar, enfim, a sociedade em geral), atribuem um papel central às estruturas hierárquicas de administração, fazendo assim recair a responsabilidade sobre os gestores escolares. Estes, por sua vez, tendem a criar mecanismos de controle organizacional para garantir as condições necessárias à obtenção dos resultados.

Freitas (2018) defende que as avaliações educacionais servem, portanto, para induzir a privatização da educação. As metas estabelecidas são difíceis de serem atingidas quando se considera as condições de trabalho nas escolas, bem como fatores externos a ela, como a condição social dos estudantes. Os limites estruturais das escolas que impedem de fato um avanço na qualidade do ensino, como a remuneração dos professores, turmas lotadas, a desigualdade que gera violência e fome, são ignoradas e, no lugar de cuidar desses problemas emergenciais, estabelecem-se novos padrões de exigência. Abre-se espaço ao que Afonso (2000) coloca como modelos tecnocráticos embasados em técnicas de gestão que levam à produção dos resultados esperados. O problema estaria apenas no modo como a escola é gerida ou como o ensino é realizado, e não nas condições materiais reais e nos fatores externos.

Essa premissa tecnicista, que prevê meios e métodos específicos para a obtenção de um certo produto ou resultado, está dessa forma presente nas implicações resultantes das avaliações educacionais sobre o trabalho do professor. Como este também é considerado como ineficiente a partir dos resultados insatisfatórios de seus alunos, seu trabalho é sufocado por meio de assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais desenvolvidos e padronizados a partir das bases comuns (Freitas, 2018). É a volta de um “tecnicismo reformulado” (Freitas, 2018), baseado no uso das novas tecnologias de educação, novos desenvolvimentos da psicologia, neurociência e administração. Aquilo que antes era intrínseco ao seu trabalho, a sua natureza intelectual e a autonomia sobre o planejamento e a avaliação própria de seus alunos, lhe é retirado. Põe-se no lugar os instrumentos apontados por Freitas (2018), em forma de cartilhas, projetos educacionais pré-formulados, materiais didáticos produzidos em larga escala, plataformas online e, evidentemente, as avaliações de larga escala.

Podemos perceber que as avaliações educacionais, para além do discurso por uma educação para todos e de qualidade, são uma prática inseparável da submissão da escola aos imperativos econômicos. É uma educação por resultados que garantam o que o mercado espera. É, portanto, um modelo de controle e de responsabilização. Controle dos resultados e dos produtos e responsabilização dos professores e gestores. Como Laval (2019) coloca, os dados são fetichizados, pois representam apenas uma parcela daquilo que é determinado pelo real. O problema da educação é posto, dessa forma, no chão da escola: são as práticas de gestão e as práticas pedagógicas que são ineficientes. Assim, com a responsabilidade pela falha imputada a eles, os gestores criam seus próprios mecanismos para garantir condições mínimas para o

alcance dos resultados, como já citado. Portanto, o modelo tenderá para um controle interno, circunscrito ao sistema educacional e às escolas.

Apesar de ser uma resposta às exigências externas, e uma forma de adaptar a escola aos princípios econômicos, a responsabilização não é feita a partir de um controle externo aberto às solicitações do mercado, e sim feito pelos próprios profissionais da educação (Afonso, 2000). Por fim, os efeitos das avaliações educacionais, especialmente os de controle e responsabilização, recaem sobretudo no professor, intensificando a precarização do seu trabalho. Qual seria, então, seu lugar dentro desse processo, sendo excluído das decisões políticas e da própria autonomia sobre o seu trabalho?

#### **4. O LUGAR DO PROFESSOR**

Quando Bourdieu (1998) afirma a existência da mão esquerda e da mão direita do Estado, percebemos que há dentro dele uma disputa. Mesmo Osório (2014) reconhece que todas as classes desenvolvem mecanismos de representação política para que seus interesses dentro do Estado sejam alcançados, apesar da sua natureza reprodutora da sociedade de classes. Aparentemente, os professores vêm perdendo suas disputas no interior do Estado, o que não é exclusividade dessa categoria. A supressão dos direitos trabalhistas, bem como a quebra do poder dos sindicatos, é uma demanda do grupo de pensadores que fundou o neoliberalismo como o conhecemos (Chauí, 1999). Suprimida está sendo também a autonomia dos professores, tão valorosa quanto outros direitos. Observando os efeitos das avaliações de larga escala sobre as políticas educacionais e, conseqüentemente, sobre o trabalho

docente, percebemos que seu efeito se dá principalmente sobre sua autonomia.

De início, podemos citar a perda de autonomia sobre o próprio processo avaliativo. O direcionamento de suas atividades, antes determinado pela avaliação interna na própria sala de aula, agora é diretamente determinado pelo resultado das avaliações externas. É certo que os professores ainda mantêm a prática de avaliar seus alunos, das mais diversas formas possíveis. Mas que sentido passam a ter essas práticas a partir do momento em que seu trabalho é determinado por uma avaliação externa? Os números, para as políticas embasadas por essas avaliações, dizem mais do que o verificado pelo professor.

Como Freitas (2018) afirma, essas ações resultantes da reforma empresarial da educação, incluindo as avaliações de larga escala aqui discutidas, deixam pouco espaço para a escola e o professor criarem. A lógica de controle aplicada a partir desse processo formata o professor num papel de cumpridor de metas e tarefas, preenchedor de planilhas, o que reduz toda a potência do seu trabalho num tecnicismo vazio. Por exemplo, temos o avanço das tecnologias educacionais, postas como solução aos problemas da escola, que se difundem pela necessidade de aumentar a produtividade. As plataformas de ensino online, alimentadas com os conteúdos presentes nas bases nacionais, são exemplos disso. Como Freitas (2018) completa, se elimina a diversidade, impondo às diversas manifestações culturais um mesmo padrão de educação.

Para além do engessamento da escola e do professor, Freitas (2018) também alerta que a reforma neoliberal da educação, que não ocorre independente dos processos avaliativos, também concebe a

formação dos professores de modo semelhante, a partir do controle do conteúdo por bases nacionais que regulam a formação para o magistério, reduzindo da mesma forma a diversidade dos processos formativos promovidos pelas faculdades e universidades. Somado a isso, é nítida a ênfase dessa formação nas didáticas, metodologias e práticas de ensino, que superam a formação teórica (Freitas, 2018).

O trabalho dos professores também é afetado pelas avaliações de larga escala quando estas vinculam seus resultados à remuneração ou a premiações. Para além dos impactos causados quando seu salário é, em parte, definido por resultados de uma avaliação onde os determinantes escapam do seu alcance, os efeitos também alcançam a dinâmica escolar como um todo. Como exposto por Melo (2022), a pressão por resultados afeta diretamente a dinâmica escolar a partir do ponto que permite a classificação, a seleção e a exclusão. Se separam assim, a partir dos resultados apresentados, os que alcançaram dos que não alcançaram bons resultados, os que se adequaram às normas dos que não se adequaram, as escolas que são consideradas de qualidade das que não são. Melo (2022) ainda complementa, ressaltando como a estrutura objetiva desse sistema incide nas estruturas subjetivas dos profissionais que fazem parte do cotidiano escolar. Podem-se gerar dinâmicas dentro do ambiente escolar em que práticas de cobranças excessivas e assédio moral se tornem comuns ao cotidiano da escola. Tal ponto se agrava ao somar a esta questão o fato de que considerável parte dos professores das escolas públicas têm seu vínculo profissional regido por contratos temporários.

Como Laval (2019) nos traz, o discurso da eficiência e da produtividade encontra seu limite na própria natureza do ato pedagógico, onde os professores, por profissão, podem saber que a

inovação de um método não garante sua pertinência ao processo. Pela multiplicidade dos determinantes, a singularidade dos sujeitos e os modos como o fazer pedagógico se constrói na escola, um ato tão complexo e diverso não pode ser objetivado a partir de uma métrica econômica ou tecnológica reducionista. Laval (2019) reforça que esse ato nunca poderá ser totalmente racionalizado pela crença cientificista. Ao afirmar isso, não se exclui a importância da observação do ato de ensinar, do seu saber específico e do progresso da prática, mas sim se reafirma a necessidade de que a avaliação ocorra dependente de reflexão e deliberação coletiva dos professores sobre sua própria prática (Laval, 2019). Portanto, a contradição não habita apenas a prática exercida pelas avaliações de larga escala, mas toda a estrutura educacional que se ergue a partir dos preceitos políticos do neoliberalismo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao observarmos criticamente as avaliações educacionais, podemos perceber que elas se vestem de uma neutralidade científica, o que camufla suas origens e finalidades. Perceber tal fato é fundamental para pôr em questão essas políticas. Investigar as origens, os propósitos e seus efeitos sobre a educação se fazem, portanto, tarefa necessária. Apesar das décadas de implementação, e das pesquisas que foram desenvolvidas sobre o tema, faz-se necessário o aprofundamento dos estudos acerca das consequências sobre o trabalho do professor, sua formação e aspectos subjetivos que sejam influenciados por essas práticas. As avaliações educacionais estão ganhando cada vez mais protagonismo no cenário educacional, sendo motivo de gastos públicos cada vez mais intensos para a implementação de sistemas próprios de avaliação dentro dos sistemas educacionais.

Como resposta, é preciso retomar o ato avaliativo como ação do professor. Os resultados das avaliações de larga escala, com seus gráficos, tabelas, e planilhas, significam apenas uma parcela do real. É preciso, portanto, interromper essa fetichização dos dados e resgatar ao professor a responsabilidade de avaliar e coordenar seu próprio trabalho junto a seus pares. O presente nos convoca a resistir contra esse imperativo industrial que tenta se implementar na escola. A realidade não está dada, e não é mecânica como somos ensinados a acreditar. Portanto, apesar dos avanços dessa racionalidade que transforma tudo em empresa, ela própria é limitada pela universalidade do fazer pedagógico.

Conscientes dessa limitação, o objetivo da luta não se limita apenas a resistência, mas, sobretudo, a proposição de uma nova educação. A natureza do Estado, que coloca os interesses da classe dominante como interesses de toda a sociedade, não limita a possibilidade de uma educação preocupada com a formação humana. Na estrutura do Estado também se revela a luta de classes e, nos espaços em que essa luta toma forma, se materializam as possibilidades de sua transformação. E a escola, pela natureza de sua atividade e pela diversidade que acolhe, se constrói como espaço para essa luta. Portanto, é na consciência de que da mesma forma como os consensos da educação neoliberal são construídos, há espaço para o seu enfrentamento.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional:** regulação e emancipação. 2º ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

CHAUI, Marilena. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Editora Vozes. Brasília: NEDIC. 1999.

\_\_\_\_\_. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e irrupción.** v. 10, n. 18, p. 307–328, mai - out. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 26ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade,** v. 28, p. 1153–1178, out. 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELO, D. V. **Sistemas estaduais de avaliação da educação:** sentidos e significados da accountability educacional. 2022. 242 p.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. Trad. Fernando Correa Prado. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2014.

TORRES, Rosa María. **Una década de Educación para Todos**: a tarefa pendiente. Buenos Aires: UNESCO, 2000.

UCZAK, L. H. **O preal e as políticas de avaliação educacional para a américa latina**. 2014. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG). Especialista em Educação e Trabalho Docente pelo Instituto Federal Goiano (IFGoiano). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7771-4214> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6993529964167305>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Desde os anos 1970, as relações de produção se transformaram profundamente. Se estabelecem, a partir dessa transformação, relações pautadas pela flexibilidade, tanto da cadeia produtiva quanto do trabalhador. Conseqüentemente, os processos educativos vigentes até então precisaram ser transformados em função do novo trabalhador exigido pelas novas relações de produção (Kuenzer, 2007).

