

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: SEGMENTAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Joelma Lucia Vieira Pires**
Universidade Federal de Uberlândia
<https://orcid.org/0000-0003-2885-0456>

RESUMO

Este artigo tem como objeto as avaliações escolares em larga escala. As questões que orientam a sua elaboração são: qual o motivo da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala? As habilidades e competências definidas são exigidas com qual intencionalidade? Elas correspondem a qual concepção de qualidade da educação escolar? O objetivo deste artigo é compreender a disseminação das avaliações escolares em larga escala em um quadro de fortalecimento da hegemonia dos gestores capitalistas e da sua ingerência na educação escolar. Reconhecemos que as avaliações em larga escala legitimam a concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas. Portanto, são baseadas na diminuição das despesas com a aprendizagem e na segmentação da formação de trabalhadores de acordo com a divisão internacional do trabalho.

Palavras-chave: educação escolar; avaliações escolares em larga escala; capital humano.

ABSTRACT

LARGE-SCALE ASSESSMENTS: SEGMENTATION AND PRIVATIZATION OF SCHOOL EDUCATION

This article has as object the school evaluations in large-scale. The problems which guide it's conception are: What is the reason of the classification of the school's institution using the evaluation in large-scale? The abilities and competences are defined are required with which intentionality? They correspond with some conception of quality in education in the school? The objective of this article is to understand the dissemination of the evaluations at school in large-scale in a scene of strengthening the hegemony of the capitalist managers and their interference at education in the school. We recognize that the evaluations in large-scale legitimize the conception of quality in education at school of the capitalista managers. Therefore, are based in the decrease of

* Pós-Doutorado em Trabalho e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada III na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: joelmapires874@gmail.com

the costs of the process of apprenticeship and with the segmentation of the workers process of education according with the international division of labor.

Keywords: education at school; evaluation at school in large-scale; human capital.

RESUMEN

EVALUACIONES A GRAN ESCALA: SEGMENTACIÓN Y PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

El objeto de este artículo es las evaluaciones escolares en amplia escala. Las cuestiones que orientan su elaboración son: ¿Cual es el motivo de la clasificación de las instituciones escolares a través de las evaluaciones en amplia escala? ¿Se exigen habilidades y competencias definidas con cual intención? ¿Ellas corresponden a cual concepción de calidad de la educación escolar? El objetivo de este texto es comprender la difusión de las evaluaciones escolares en amplia escala en un cuadro de fortalecimiento de la hegemonía de los administradores capitalistas y de su injerencia en la educación escolar. Reconocemos que las evaluaciones en amplia escala legitiman la concepción de calidad de la educación escolar de los administradores capitalistas. Así, se basan en la disminución de los gastos con el aprendizaje y en el segmentación de la formación de los trabajadores conforme a la división internacional del trabajo.

Palabras clave: educación escolar; evaluaciones escolares en amplia escala; capital humano.

Introdução¹

Atualmente, temos acompanhado a intensificação da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala operacionalizadas pelo Estado, com o objetivo de aferir a qualidade do ensino. Diante de tal situação, não podemos desconsiderar a análise de Bourdieu (2014) de que o Estado faz a nação pela escola e que a produção e canonização das classificações sociais é uma das funções mais gerais do Estado.

Foucault (2007, p. 151) observa que a recompensa ou a punição são inerentes ao sistema de classificação: “A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar [...]”

1 Este artigo foi iniciado no período de pós-doutoramento na UNICAMP e na UNICENTRO. É resultado dos estudos de elaboração da pesquisa financiada pelo CNPq (Edital Universal 14/2014). Ele foi concluído no período de licença para capacitação realizada na UNICAMP.

O sistema de classificação social é composto por estatísticas. Como observam Popkewitz e Lindblad (2001), a estatística é uma modalidade-chave para a produção de conhecimento necessário para governar. A produção de estatísticas oficiais é um empreendimento rotineiro que se estende a campos mais vastos da vida social e que se infiltra profundamente no funcionamento da sociedade. Os conhecimentos estatísticos possibilitam conceber a economia e a sociedade como modos de intervenção. Ao tornar o mundo inteligível e calculável para intervenções políticas e sociais, as estatísticas adquirem uma função de resolução de problemas do Estado moderno, e funcionam como um campo de produção e reprodução culturais preocupado com a administração social da liberdade do indivíduo.

Popkewitz e Lindblad (2001) enfatizam a necessidade de estarmos atentos ao sistema de razão formado pelos discursos estatísticos.

Os padrões discursivos geram princípios que qualificam e desqualificam indivíduos quanto à sua participação e ação. Os números governam por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas. A razão estatística integra um modo particular de pensar, ver e agir em política e na pesquisa em ciências sociais denominado por esses autores de “problemática da equidade”. Segundo Popkewitz e Lindblad (2001), tal problemática determina um campo de práticas culturais em que a inclusão emerge como distinta da exclusão, pressupõe-se que decretar as políticas corretas eliminariam a exclusão e criariam uma sociedade equitativa. As regras de razão são que a administração social adequada e a coordenação das quantidades que exprimem as categorias vão governar as classes de pessoas relevantes e, assim, produzir a inclusão e eliminar a exclusão. Para esses autores, a “problemática da equidade” obscurece de que maneira os sistemas de inclusões são ao mesmo tempo sistemas de exclusão. Popkewitz e Lindblad (2001) lembram que, nas formulações das políticas educacionais, o aumento de distinções estatísticas nos relatórios nacionais e internacionais é expressivo na construção de novas biografias para o problema da inclusão/exclusão social. Por conseguinte, ao pensarem nas estatísticas integrando a ideia de administração social, Popkewitz e Lindblad (2001) verificam um crescimento dramático de governança por meio da elaboração das distinções mais sutis das classes de pessoas governadas. Sendo assim, a administração social permite não apenas realizar intervenções imediatas ou futuras na vida de seres humanos individuais, como também faz com que as mudanças nas condições das pessoas produzam alterações nos tipos de pessoas que são.

Contudo, no que se refere às estatísticas educacionais, Popkewitz e Lindblad (2001) compreendem que os relatórios estatísticos nacionais e internacionais são enfocados como fabricações de categorias de pessoas, visando

a um planejamento social que implica a construção de sistemas que tanto incluem como excluem. É dentro desse contexto que devemos pensar na classificação das instituições escolares com referência nas avaliações em larga escala. Tal classificação é realizada com a utilização de testes padronizados para a verificação do desempenho escolar dos estudantes. Assim, a capacidade produtiva dos professores, no que se refere aos estudantes desenvolverem as habilidades e competências exigidas como obrigatórias, também é cobrada.

Considerando tal apreciação, cabe indagarmos: qual o motivo da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala? As habilidades e competências exigidas são definidas com qual intencionalidade? Elas correspondem a qual concepção de qualidade da educação escolar?

Tendo como referência essas questões, elaboraremos este artigo para contribuir na compreensão da disseminação das avaliações em larga escala. Temos como objetivo analisar a predominância de tais avaliações em um quadro de intensificação da ingerência dos gestores capitalistas² na educação escolar em uma nova configuração política e econômica de fortalecimento da sua hegemonia e, por conseguinte, da lógica do setor privado.

A abordagem metodológica, portanto, privilegiará uma posição teórica crítica que reconhece a existência de uma nova hegemonia capitalista que indica a apropriação privada da esfera pública e que influencia a educação escolar. Uma discussão sobre as avaliações em larga escala não pode desconsiderar tal condição estrutural da sociedade. Como lembra Kecskemeti (1969), a estrutura social é constituída por relações de antagonismo e de conflito, que são a sua própria essência.

Por isso, identificaremos o antagonismo de posições teóricas relativas ao objeto. Enquanto autores de posição teórica que reafirma o capitalismo contribuem para a operacionalização

² Quanto à análise sobre os gestores capitalistas, ver Pires (2021).

das avaliações em larga escala, autores de posição teórica de crítica ao funcionamento do capitalismo introduzem a sua problematização. A nossa posição teórica privilegiará a problematização do objeto; pretendemos explicitar a sua contradição no que se refere à sua referência de qualidade da educação escolar.

Do ponto de vista da posição teórica da educação escolar para a reafirmação do capitalismo, mencionaremos teóricos tais como Milton Friedman, Gary Becker, Ludwig Von Mises, Friedrich Hayek e Theodore Schultz. Além disso, abordaremos alguns documentos dos organismos internacionais que incluem diretrizes sobre formação escolar e avaliações em larga escala. Quanto à posição teórica de crítica da educação escolar vinculada aos interesses capitalistas, fundamentaremos a nossa análise por meio da contribuição de Karl Marx, Pierre Bourdieu, entre outros.

Esperamos que este artigo contribua na compreensão da disseminação das avaliações em larga escala. Todavia, mais do que isso, pretendemos suscitar a sua problematização. Questionaremos as reais intencionalidades da sua operacionalização quanto à classificação da qualidade da educação escolar de acordo com os interesses dos gestores capitalistas.

Apresentaremos a análise em três momentos. Inicialmente, discutiremos sobre a concepção de qualidade da educação escolar inerente às avaliações em larga escala e, após, reconheceremos que nas avaliações em larga escala a educação escolar é pressuposto do desenvolvimento econômico. Posteriormente, analisaremos as avaliações em larga escala como condição de reafirmação da educação escolar como forma de capital humano.

Avaliações em larga escala e a concepção de qualidade da educação escolar

O processo de ampliação do acesso à educação escolar e, por conseguinte, a sua democrati-

zação, coloca como desafio a sua qualidade. No entanto, na sociedade capitalista tal qualidade adquire significado diferenciado de acordo com a posição que cada indivíduo ocupa na divisão social do trabalho. Assim sendo, podemos falar em uma vasta diversidade na qualidade da educação escolar, além de graves desigualdades entre os tipos de formação.

O reconhecimento da desigualdade na qualidade da educação escolar é revelado na afirmação do economista Theodore Schultz (1973, p. 140), ganhador do prêmio Nobel de Economia em 1979: “[...] estou certo de que há vastas diferenças na qualidade da educação em todos os níveis entre as regiões [...] e que essas diferenças se acham relacionadas com as variações no custo da educação.”

Com referência em Bordieu e Passeron, Charlot e Reis (2014) afirmam que a sociedade não quer uma verdadeira democratização da escola. Essa instituição social contribui para a reprodução das estruturas desiguais da sociedade porque privilegia a cultura dos dominantes.

O sistema educativo instituído tende a favorecer os já favorecidos e a penalizar as crianças das classes trabalhadoras, uma vez que oculta diferentes redes de socialização e diferentes modos de educação, sob a ficção da unidade e da igualdade com referência na escola de todos e para todos. Como bem se sabe, o sistema de ensino é o ensino do sistema, e os centros escolares contribuem para produzir e reproduzir a ordem social (ALVAREZ-URÍA, 2000).

A obrigatoriedade escolar é um dos dispositivos fundamentais de integração das classes trabalhadoras e de neutralização da luta de classes. A sociedade capitalista impõe a necessidade de uma hierarquização de indivíduos com diferentes formações, pois ela é baseada na relação capital e trabalho, logo em uma relação social desigual constituída por trabalhadores e capitalistas. Essa relação social desigual é sustentada pela capacidade de o capitalismo manter instituições que contribuam para conformar indivíduos em condição de

obediência. A escola constituída para a reafirmação da ordem social do capitalismo é uma dessas instituições.

A instrução popular obrigatória é recomendada pelo teórico do liberalismo econômico Adam Smith. Ele a recomenda para evitar o total definhamento intelectual e físico da massa operária decorrente da divisão do trabalho. No entanto, em doses restritas e homeopáticas, pois Smith a reconhece como contrária à divisão do trabalho (MARX, 1996).

Todavia, a possibilidade de controle dos capitalistas sobre os trabalhadores não é totalmente garantida por meio das suas instituições, uma vez que elas explicitam os próprios conflitos sociais. Assim sendo, o conflito social entre trabalhadores e capitalistas é inerente à instituição escolar.

Bourdieu (2014) analisa as instituições como campos de luta, entre elas a instituição escolar. Esse autor reconhece que, embora existam os que dominam em um determinado campo para fazê-lo funcionar em proveito próprio, “[...] devem sempre contar com a resistência, a contestação, as reivindicações, as pretensões, ‘políticas’ ou não, dos dominados” (BOURDIEU, 2014, p. 496). Esse autor reconhece a impossibilidade de manipular um campo, pois para esse autor todo campo “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 22-23).

Não obstante, a instituição escolar é um espaço de luta, um campo de conflito e disputa. Embora a democratização do acesso à educação escolar seja uma conquista relativa, hoje a disputa é quanto ao controle da sua qualidade. A concepção de qualidade da educação escolar que os capitalistas pretendem para os trabalhadores não é a que contribui para o seu acesso ao conhecimento científico elaborado que o possibilite superar a sua condição, mas a que o conforma à obediência como trabalhador e como consumidor.

Aos capitalistas importa manter o controle constante da qualidade da educação escolar

de acordo com os seus interesses. Tal qualidade deve ser suficiente somente para que os trabalhadores reafirmem a ordem social e contribuam para a reprodução da sociedade capitalista. Para tanto, é imprescindível aos capitalistas controlar o acesso aos conteúdos escolares por meio dos currículos, a organização escolar e o trabalho dos professores. Logo, a própria formação dos professores tem de ser controlada para que eles se formem obedientes e convictos da necessidade de manutenção da ordem social. Professores submissos formam trabalhadores submissos e ambos reforçam as estruturas do sistema dominante que os subjuga.

É por nunca terem a garantia do controle total da instituição escolar que os capitalistas aperfeiçoam constantemente os seus mecanismos de regulação e intimidação, quase sempre operacionalizados pelo Estado. Atualmente sofremos as consequências da intensificação da ingerência dos gestores capitalistas na ação do Estado, e o propósito é que a lógica do setor privado seja referência para a constituição das políticas públicas e para a orientação das instituições estatais. Por isso predomina a tentativa de desqualificação de tais instituições e dos seus trabalhadores com o objetivo de sua privatização. Para os capitalistas interessa que todas as instituições se tornem rentáveis e para isto desconsideram muitas outras variáveis.

Em razão disso, o discurso da crise da educação escolar pública ganha repercussão no final da década de 1980 até os dias atuais. Tal discurso é disseminado, principalmente, pelo setor privado. Para os capitalistas, a crise da educação escolar indica a sua incapacidade de responder às necessidades de formação do indivíduo com habilidades e competências específicas para a sua inserção no mercado de trabalho e para a constituição da sua subjetividade e sociabilidade em conformidade com o capitalismo.³

A compreensão das habilidades e competências específicas demandadas pelos capitalistas

3 Ver Ferreira Júnior e Bittar (2014).

deve ser situada na perspectiva de um trabalho organizado de forma pós-taylorista, do qual Gorz (1980 apud VALDIVIELSO, 2008, p. 24-25) esclarece características:

[...] *mercados de trabajo estratificados en una pirámide que tiende a la dualización social; un trabajo-empleo, típico, descentrado en un abanico de ocupaciones precarias, a menudo informales, discontinuas; incapaz de estructurar la socialización y cargar con la dotación exclusiva de sentido, con la formación de identidades estabilizadas, menos aún solidarias, que experimentan de forma muy desigual la ciudadanía social y el balance entre derechos y deberes socioeconómicos [...].*

O investimento no controle da formação dos trabalhadores pelos capitalistas para o trabalho pós-taylorista implicará o controle do trabalho dos professores e contará com a ação do Estado para a viabilização do seu objetivo por meio das políticas para a educação escolar. Dessa perspectiva, cabe indagar: de que maneira o trabalho dos professores pode ser controlado para que o objetivo dos capitalistas seja atingido?

Controlar significa submeter a exame e vigilância estritos, fiscalizar. Dessa perspectiva, o controle da educação escolar é intensificado internacionalmente por meio das avaliações em larga escala. Tais avaliações são constituídas por testes padronizados de verificação do desempenho dos estudantes das instituições públicas, as quais são questionadas quanto à eficiência de seus profissionais e à formação dos seus estudantes. O objetivo é que as instituições públicas funcionem de acordo com formas punitivas e de responsabilização inerentes ao setor privado. Elas devem reduzir os custos da formação dos estudantes. A tendência é de que sejam segmentadas e recebam financiamento público de acordo com a sua avaliação, além de existir a possibilidade de serem privatizadas.

A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto. A visibilidade que o exame estabelece sobre os indivíduos os diferencia e sanciona. Para tanto, combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que nor-

maliza. Dessa forma, o exame é um controle normalizante, uma comparação perpétua de cada um com todos, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. “O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder.” (FOUCAULT, 2007, p. 156).

As avaliações em larga escala têm sido realizadas pelos Estados, nas últimas décadas, por meio de exames nacionais standardizados. Os resultados obtidos pelos alunos nas provas servem de barômetro para aferir e monitorizar a qualidade da educação escolar promovida e para controlar o trabalho dos professores e dos alunos, com referência em padrões uniformes, determinados economicamente e que são visíveis em metas oficialmente estabelecidas para a educação escolar. O objetivo é moldar as instituições dos Estados-nação e o próprio Estado a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante. Em tal ideologia predomina a lógica do mercado. É nesse contexto que o Estado, através da apropriação dos modelos de gestão privada para o domínio da educação pública, passa a assumir o papel de avaliador e de quase mercado, preocupando-se mais com o controle dos resultados ou dos produtos do sistema educativo do que com os processos de aprendizagem. Com tal procedimento, o Estado visa a melhores resultados com o mínimo custo (FERREIRA, 2015).

A regulação da educação escolar pública por meio da avaliação é justificada como solução para a sua suposta crise em nível internacional. Ganha ênfase um discurso comum e transnacional, das organizações internacionais e dos Estados, que sugere um modo de controle social considerando a regulação baseada na avaliação. Tal discurso é uma estratégia de desconstrução da legitimidade da ação pública. Dessa perspectiva, a avaliação expressa uma prática política de poder a serviço da lógica da esfera privada.

Ravitch (2011) argumenta que os ataques do setor privado à educação pública, com ênfase no ataque aos professores, criam uma

falsa ideia de crise. Esses ataques servem aos interesses de quem pretende privatizar a educação pública.

Avaliações em larga escala e a educação escolar como pressuposto para o desenvolvimento econômico

O controle depende da integração. Por isso, consideramos, em nossa análise, que a integração universalizante da escola, como denominada por Bourdieu (2014), pode ser mobilizada pelas avaliações em larga escala. A integração da escola, conforme esse autor, é uma condição de exclusão e submissão dos despossuídos de capital cultural. Bourdieu (2014) reconhece que para ser excluído e dominado é preciso estar integrado.

Nesse sentido, as categorias e divisões das comparações estatísticas nacionais e internacionais de educação acabam produzindo certas categorias de exclusão, embora construídas para buscar uma sociedade mais inclusiva. A importância das comparações internacionais por meio das estatísticas é um fenômeno que data da Segunda Guerra Mundial. Elas visam construir uma fonte comparativa de dados a respeito da interação aparente de sociedades diversificadas e tornar mensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida. Os números inscrevem um sistema de ordenação e classificação que não apenas calcula e ordena racionalmente grupos de pessoas, como também normaliza, individualiza e divide. Os sistemas de classificação que designam as pessoas como pertencendo a uma população é uma invenção histórica e um instrumento de poder. Ao aplicar um cálculo de probabilidade, o pensamento populacional constrói uma nova forma de individualidade. O indivíduo é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características específicas podem ser atribuídas ao indivíduo e de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser

mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado. A fabricação de classes de pessoas e biografias é uma prática de governo na construção da inclusão/exclusão (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001).

A prática de construção da inclusão/exclusão é inerente às avaliações em larga escala e explicita o investimento dos gestores capitalistas na legitimação da sua concepção de qualidade da educação escolar em nível mundial. Dessa perspectiva, os gestores capitalistas reconhecem a qualidade da educação escolar como condição de produção e a associam ao desenvolvimento econômico.

A educação escolar é uma das condições de reprodução social dos trabalhadores, e para os capitalistas ela deve contribuir para a formação de trabalhadores que apresentem a máxima produtividade e eficiência com o mínimo investimento. Como observa Marx (1996), a divisão social do trabalho implica a divisão hierárquica dos trabalhadores e, por conseguinte, a diferenciação das despesas com a aprendizagem. O desaparecimento ou a diminuição das despesas com a aprendizagem resulta no aumento imediato de mais-valia para o capital.

Todavia, interessa aos capitalistas que os trabalhadores desenvolvam habilidades e competências limitadas à sua posição na divisão social do trabalho. A divisão do trabalho permite a diminuição das despesas necessárias para reprodução do trabalhador e aumenta, às custas do trabalhador, o rendimento do capital. Dessa maneira, produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho.

Para que a divisão do trabalho seja mantida é necessária uma hierarquização de instituições escolares e de professores, considerando a sua formação. Contudo, independentemente da posição dos trabalhadores na divisão social do trabalho, todos devem desenvolver habilidades e competências condizentes à lógica do capital.

Em um contexto de transnacionalização e globalização do capital, os diferentes países devem adequar a formação dos seus trabalhadores à gradação hierárquica da divisão

internacional do trabalho. Temos, então, uma segmentação do trabalho em nível internacional, que influenciará o sistema educacional dos países de acordo com a sua posição no processo produtivo capitalista. Podemos falar em uma diferenciação dos sistemas educacionais dos países e de diferentes posições na divisão internacional do trabalho. “Quanto maior for a segmentação da educação, mais fácil se torna a diferenciação, e quanto mais fácil for a diferenciação, mais valor acrescentado se pode obter.” (SANTOS, 2002, p. 1).

A tendência é a de que a formação dos trabalhadores seja reduzida ao desenvolvimento de habilidades e competências mínimas, meramente úteis para a sua inserção de maneira adequada ao mercado de trabalho. No caso dos países periféricos, devem ser privilegiadas habilidades e competências que contribuam na conformação dos trabalhadores às funções mais precárias e menos valorizadas na divisão internacional do trabalho. Assim sendo, a formação desses trabalhadores deve ter um custo social e econômico baixo. Contudo, a posição dos países na divisão internacional do trabalho influenciará o investimento na formação dos seus trabalhadores. Portanto, as necessidades educacionais são vinculadas à funcionalidade econômica e atendem às características do esquema produtivo do país.

Conforme Bruno (2001), as reformas na Educação recebem orientação global com fundamento na lógica do mercado. Sendo assim, a educação escolar é pensada de acordo com a divisão global do trabalho e na perspectiva da segmentação da formação. Para essa autora:

[...] a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada em termos globais: a formação das novas gerações da classe trabalhadora passa a ser equacionada tendo como princípio essa divisão global, em que perpetuam e se agravam as distâncias no que se refere à qualificação entre os diferentes segmentos que a compõem, e entre aqueles condenados ao exercício de trabalhos simples, insalubres e mal remunerados, e outros que se ocupam dos trabalhos e das funções mais complexas na economia mundial. (BRUNO, 2001, p. 17).

A divisão internacional do trabalho em uma economia globalizada é determinada pela capacidade de mobilidade do capitalismo de uso da força de trabalho mais conveniente aos seus interesses de produção e acumulação do capital. Os empregos acompanham a capacidade de mobilidade do capitalismo e de exploração da força de trabalho. Por isso, os professores dos países periféricos têm de ser eficientes na produção de trabalhadores com baixo custo econômico e que tenham conhecimentos úteis para a máxima produtividade em situação de postos de trabalho precários e com baixa remuneração.

Dejours (2000) possibilita a compreensão de tal afirmação. Conforme esse autor, com a divisão internacional do trabalho, o trabalho aumenta e muda de local geográfico, pois uma parte importante dele é deslocada para os países em que é terrivelmente mal remunerado e precarizado, muitas vezes ilegal. Tal condição atinge desde gerentes a técnicos, em diferentes setores de produção.

Em vista de tal quadro, importa que os países reconheçam que o investimento na educação escolar deve ser de acordo com a sua posição na divisão internacional do trabalho. A boa avaliação da educação escolar de cada país depende da sua eficiência em controlar o trabalho dos professores para que sejam produtivos e contribuam na diminuição das despesas com a aprendizagem. É de interesse dos capitalistas que a sua concepção de qualidade da educação escolar seja a instituída e legitimada pelo Estado por meio das suas políticas públicas.

Todavia, além da divisão internacional do trabalho influenciar a condição dos países periféricos e a formação dos seus trabalhadores, em nível internacional, considerando a qualidade, não podemos desconsiderar a condição de hierarquização da formação dos trabalhadores no interior dos seus próprios países, incluindo os países centrais, lembrando que a migração agrava essa situação. A existência de formação de uma elite transnacional não deve ser negligenciada, essa é uma das garantias da manu-

tenção do seu poder em detrimento do mínimo compromisso com a garantia de direitos sociais da população do seu próprio país.

Entretanto, aos capitalistas interessa que a própria formação de professores seja breve, mais prática e com conteúdos reduzidos, de baixo custo econômico, portanto, limitada ao treinamento de técnicos que operacionalizam roteiros de instruções para que os estudantes consigam melhorias nas pontuações dos testes padronizados. A tendência é a substituição da formação acadêmica dos professores.

Nesse sentido, Zeichner (2013) nos chama atenção para o processo de desregulamentação da formação de professores nos Estados Unidos, com o crescimento de programas não universitários, muitos de caráter privado, cuja tendência é atingir vários países no mundo. Tal desregulamentação teve início na administração Bush e continuidade com Obama, sob a ingerência de influentes fundações privadas. Dessa perspectiva, os formuladores de políticas empreendem classificações nacionais de cursos universitários de formação docente, essa é uma posição tendenciosa para a privatização de tal formação. Eles defendem que um mercado competitivo para a formação docente levará a uma maior qualidade da educação.

Zeichner (2013) coloca um importante questionamento, o qual nos possibilita problematizar acerca da real intenção de melhoria da qualidade da educação escolar, considerando a ingerência dos capitalistas na ação do Estado em políticas educacionais. A postura em promover padrões mais baixos de formação de professores não é contraditória à defesa de padrões mais elevados no ensino fundamental?

Avaliações em larga escala para a classificação da qualidade da educação escolar como forma de capital humano

O questionamento de Zeichner reforça a nossa desconfiança quanto aos padrões mais

elevados no ensino fundamental sem investimento na formação de professores e estudantes. Tal questionamento sugere a coerência da nossa análise sobre as avaliações em larga quanto à legitimação da concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas para os estudantes da classe trabalhadora. Eles compreendem que essa qualidade deve ser ajustada às suas necessidades de produção. Como afirma Becker⁴ (1983, p. 18), “[...] *la educación es fundamentalmente un mecanismo que indica a los empresarios quiénes son las personas con mayor capacidad*”.

Os gestores capitalistas pretendem que o trabalhador tenha capacidade de produção de valor econômico na realização do seu trabalho. A educação escolar é considerada de qualidade se ela potencializa a capacidade de trabalho e de produção. Portanto, para os gestores capitalistas a educação escolar é uma forma de capital humano. Isso significa que os investimentos em educação escolar devem ser determinados pelos critérios de investimento capitalista, o que interessa é a elevação do rendimento da educação com o mínimo gasto. Como capital humano o trabalhador deve ter engajamento máximo na empresa.

A concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas é a que possibilita aos estudantes da classe trabalhadora uma formação com valor comercial imediato, para a sua empregabilidade em condição precária de trabalho e que impede o questionamento da desigualdade social e da dominação capitalista. Para isso, os capitalistas consideram que professores com baixos padrões de formação são suficientes.

A proposta capitalista de formação dos trabalhadores impossibilita o seu acesso ao conhecimento acadêmico, que é substituído por conteúdos racionalizados por meio de métodos que prometem a sua assimilação em

4 Gary Becker contribuiu, como economista, para o desenvolvimento da teoria do capital humano, nos anos 1960. Tal teoria corresponde ao capital configurado no homem, isto é, aos conhecimentos e habilidades dos trabalhadores empregados nas atividades produtivas.

curto prazo e de acordo com a demanda. Tais métodos, baseados no funcionamento da lógica empresarial, pretendem tornar mais eficientes a organização e a gestão do sistema educacional e de suas instituições. Por isso, nem sempre revelam as experiências exitosas quanto à aprendizagem dos estudantes, pois o que importa não é o conhecimento acadêmico. “Muitas vezes, apenas indicam onde foi possível mudar a gestão do sistema educacional e das unidades escolares, implantando-se monitoramento e avaliação de metas previamente definidas e de gestão com forte participação do setor privado.” (KRAWCZYK, 2014, p. 22). O objetivo é que o sistema educacional público funcione como o setor privado e que a sua avaliação seja com base em resultados ou produtos. As escolas são avaliadas como empresas, de acordo com o seu valor econômico.

Conforme Dardot e Laval (2016), a tendência é a generalização dos métodos de avaliação oriundos da empresa no ensino público. Assim, a lógica do mercado é estendida muito além das suas fronteiras estritas pela criação da concorrência sistemática entre os indivíduos. O que está em jogo é a construção de uma nova subjetividade “contábil e financeira” que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir o sujeito individual como empresa de si mesmo e como capital humano. O alvo do sujeito passa a ser o desempenho máximo.

Como observa Passone (2015), as práticas discursivas articuladas em torno da avaliação externa da educação básica e da gestão do sistema público de ensino por resultados e incentivos geram os piores efeitos sobre o professor, sobre a criança e sobre o próprio ato educacional. Tais práticas reinscrevem a educação a partir do discurso do capital humano de excelência, e do discurso científico-universitário de análise da política educacional, no qual o sujeito passa a ser identificado e rotulado de acordo com os resultados e padrões normativos.

O papel da educação escolar como forma de capital humano é fundamentado em uma estreita relação entre educação, produtividade e desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, a educação escolar é considerada desenvolvimento de força de trabalho e a sua qualidade é identificada pela aquisição de treinamentos em programas educacionais de baixo custo.

Para teóricos mentores dos fundamentos do capitalismo neoliberal, tais como Milton Friedman (2015), o Estado deve investir o mínimo possível na educação escolar e deixar que ela seja assumida pelas instituições privadas. Esse autor defende que o Estado repasse os custos da educação escolar aos pais e que ofereça subsídio governamental somente para certos tipos de instrução, para que os pais escolham e paguem a educação dos seus filhos por meio de *vouchers* distribuídos pelo Estado. Ele entende que, dessa maneira, a competitividade entre as escolas privadas aumentará e, por conseguinte, a qualidade da educação escolar. Friedman (2015, p. 46, grifo do autor) propõe:

O governo poderia exigir um mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais ‘aprovados’. Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição ‘aprovada’ de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos.

A problematização da posição de Friedman implica a consideração de que as famílias lutam com possibilidades desiguais para apropriar-se de melhores oportunidades escolares. Dardot e Laval (2016, p. 304) lembram que “[...] essa ‘livre escolha’ é muito desigual, porque as

famílias não possuem a mesma capacidade de exercê-la com as mesmas vantagens, como mostraram numerosos estudos no campo escolar”. Esses autores apontam a educação escolar como um dos casos exemplares da construção de situação de mercado pela qual os neoliberais se mobilizaram muito no terreno político. Eles reconhecem Friedman como um pioneiro nesse domínio.

A posição de Friedman (2015) sugere a classificação das escolas por meio das avaliações em larga escala e fundamenta a proposta política de mercantilização da educação escolar. Dessa perspectiva, além de formar para o mercado de trabalho, a própria educação transforma-se em mercado, na medida em que ela é comprada e vendida, deixa de ser um direito de cidadania e passa a ser um bem de produção e de consumo. Assim, ela produzirá todas as exclusões que o mercado produz, e somente entra nesse mercado quem tem meios para ter acesso a ele.

A lógica mercantil provoca a exclusão dos indivíduos e é contrária ao processo de integração promovido pelo Estado-providência. Como afirma Bourdieu (2014), tal Estado possibilitou a integração e a domesticação dos dominados, e eles foram reconhecidos como sujeitos de direitos por forçarem os dominantes a fazerem concessões. Nesse contexto, a escola pública contribui para a viabilização da educação escolar como direito. No entanto, o que temos hoje é o dismantelamento da lógica estatal com referência na reafirmação da esfera pública e do interesse coletivo. Dardot e Laval (2016, p. 381-382) analisam as consequências da desconstrução dos direitos sociais para a cidadania. De acordo com esses autores, “[...] a corrosão progressiva dos direitos sociais do cidadão não afeta apenas a chamada cidadania ‘social’, ela abre caminho para uma contestação geral dos fundamentos da cidadania como tal”.

Em um mundo globalizado, orientado pelos interesses econômicos dos grupos dominantes e pelos princípios do mercado, a educação é vista como um negócio. As políticas educativas dos

diversos países são determinadas por modelos transnacionais e devem ser reguladas pelos interesses dos grupos sociais que controlam o mercado. Em razão disso, temos a crescente ingerência das instituições internacionais nas referidas políticas, tais como a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), entre outras.

Esses organismos internacionais são viabilizadores dos interesses dos gestores capitalistas em âmbito mundial. Sendo assim, a educação escolar como forma de capital humano é institucionalizada principalmente por eles, e é considerada uma das estratégias para o desenvolvimento econômico. Os programas avaliativos são usados para que os países correspondam aos interesses dos gestores capitalistas quanto à educação escolar na atual configuração do modo de produção capitalista e se tornem economicamente atrativos aos investimentos futuros. As avaliações escolares em larga escala devem ser compreendidas como condição de mercantilização da educação escolar e de sua segmentação em um processo de apropriação privada da esfera pública, considerando a diminuição das despesas com a aprendizagem de acordo com a divisão internacional do trabalho. Um objetivo inerente às avaliações é alcançar melhores resultados com menos despesas e meios.

A centralidade dos programas avaliativos é a possibilidade de a educação escolar transformar-se em um mercado promissor no que se refere ao capital econômico. Nesse sentido, para a Organização Mundial do Comércio (OMC), “a educação é um serviço com potencialidades de mercantilização e mercadorização quase infinitas” (SANTOS, 2002, p. 1).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos organismos que institui programas de avaliações externas em países como o Brasil e tem como princípio o desenvolvimento econômico, por isso as habilidades consideradas são as adequadas às exigências do mercado de trabalho. No

campo educacional, um dos principais acordos entre o Brasil e a OCDE é a avaliação de desempenho em larga escala, por meio do *Programme for International Student Assessment (PISA)*,⁵ que avalia o desempenho dos estudantes, além da *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, que avalia os professores. No Brasil, a “[...] implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo governo federal nos anos 1990 deu início a um processo de disseminação das avaliações externas entre as redes de ensino, que se intensificou na década seguinte”⁶ (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 1).

A própria OCDE considera que os métodos de avaliação influenciam para que as pessoas se comprometam com uma aprendizagem orientada para o mercado de trabalho. A Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (2014) sugere que as pessoas desenvolvam competências funcionais e comportamentais que as ajudem a obter sucesso no mercado de trabalho e reconhece que tais competências podem ser melhor desenvolvidas pelo setor privado. Nesse sentido, as avaliações em larga escala parecem indicar a necessidade de privatização das escolas. De acordo com a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (2007, p. 64):

5 “Em maio de 2014, mais de 80 pesquisadores de diferentes países divulgaram uma carta na qual manifestaram sua preocupação com o impacto do PISA (exame internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) nas redes de ensino, como, por exemplo, a ênfase gerada pelo exame apenas em aspectos mensuráveis.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 1).

6 No Brasil, as avaliações externas são: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – sua aplicação é bianual, para alunos das redes públicas e privadas do quinto e nono anos do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (PROVA BRASIL) – sua aplicação é bianual, para alunos do quinto e nono anos do Ensino Fundamental das escolas públicas; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – sua aplicação é anual, para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – sua aplicação é anual, para estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio; Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – aplicação a cada três anos, para estudantes na faixa dos 15 anos dos 65 países participantes. É uma iniciativa da OCDE e avalia sistemas educacionais de 65 países – membros da OCDE e países convidados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Muchos países pretenden ampliar la oferta privada e incrementar la competencia en la provisión de aprendizaje, como vía para mejorar la eficacia de su sistema de cualificaciones y aumentar su capacidad de respuesta a las necesidades de sus usuarios [...]. Durante la década de 1990, la proporción de financiación privada dentro del presupuesto educativo total se ha incrementado, y muchos países de la OCDE muestran una clara tendencia favorable al aumento de la aportación privada. Ello se debe a la existencia de fuertes incentivos para invertir en capital humano, tanto para el ciudadano individual como para las empresas.

Dardot e Laval (2016) observam que a OCDE e a União Europeia consideram a formação dentro do “espírito de empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. Para esses autores, tais instituições são continuadoras poderosas do discurso sobre o indivíduo-empresa universal.

Considerando a orientação dos organismos internacionais quanto ao vínculo entre a educação escolar e o mercado de trabalho, os países periféricos submetem a formação dos seus trabalhadores à divisão internacional do trabalho de acordo com a sua posição na escala produtiva internacional. Para os organismos internacionais, as despesas com aprendizagem devem ser ainda mais reduzidas em países periféricos. Conforme a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (2014), desenvolver as competências de uma população é muito caro, por isso as políticas de competências devem contribuir para que tais investimentos resultem em benefícios econômicos. As políticas de competências devem considerar a demanda do mercado de trabalho para estabelecer prioridades nos gastos com a formação. Para os organismos internacionais, o desemprego escolarizado é um grande desperdício de recursos.

É clara a posição de que países que se inserem na divisão internacional do trabalho em condição periférica devem evitar investimento significativo na formação dos seus estudantes, pois para os capitalistas isso é considerado

um gasto desnecessário. Para os organismos internacionais, que reafirmam a hegemonia do neoliberalismo, os países periféricos como o Brasil devem se limitar à formação de baixa qualificação. Essa posição dos organismos internacionais corrobora a afirmação de Hayek (1975, p. 501), um dos principais mentores do neoliberalismo, qual seja: *“No cabe mayor peligro para la estabilidad política de un país que la existencia de un auténtico proletariado intelectual sin oportunidades para emplear el acervo de sus conocimientos.”*

Afonso (2013) suspeita do interesse dos países centrais e dos organismos internacionais na elevação dos níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, uma vez que a lógica do sistema capitalista é a ânsia ilimitada do lucro e da acumulação. Para esse autor, se existe algum interesse na elevação dos níveis educacionais, é para constituir um novo exército de reserva qualificado ou para integrar novos consumidores no mercado mundial.

Conforme Bresser-Pereira (2014), na lógica de dominação inerente à relação entre os Estados-nação no sistema capitalista, que resulta no imperialismo, os países ricos fazem recomendações e exercem pressões para que os países em desenvolvimento adotem políticas e façam reformas institucionais que eles próprios não adotaram quando estavam em estágio correspondente de desenvolvimento. Para esse autor, o que facilita a subordinação dos países em desenvolvimento à hegemonia ideológica dos países ricos é a alienação e a dependência de suas elites locais, a sua incapacidade de se constituir como nação em associação com o seu povo. Com isso, os países em desenvolvimento adotam políticas econômicas antinacionais e que interessam aos países dominantes.

Para Bresser-Pereira (2014), a dependência ou a independência das elites dos países em desenvolvimento pode ser mais bem compreendida se considerarmos dois tipos possíveis de coalizão de classes: a coalizão de classes nacional e a coalizão de classes de-

pendente. Quando há uma coalizão nacional, há a básica aliança entre os ricos e os pobres de um país; quando a coalizão é dependente, isso significa que as elites locais preferiram se associar de forma subordinada às elites dos países ricos, em vez de se associar ao seu povo. Bresser-Pereira (2014) considera que a alienação não é apenas das elites econômicas e políticas, é também das elites intelectuais, e a maior expressão dessa alienação e dependência se expressa na adoção de teorias e políticas vindas do exterior que não se aplicam à realidade brasileira. Esse autor situa o último pacto Liberal-Dependente no Brasil entre aproximadamente 1991 e 2005.

Stiglitz (2003), autor prêmio Nobel de Economia de 2001, nos chama a atenção para o domínio dos Estados Unidos como modelo-padrão para o resto do mundo a partir dos anos 1970, com a globalização. Para ele, os Estados Unidos impõem uma visão particular do papel do Estado na economia, especialmente por meio de instituições econômicas internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Stiglitz considera que os Estados Unidos intimidam outras nações, principalmente os países em desenvolvimento, seja por meio da sua própria diplomacia econômica ou por influência do Fundo Monetário Internacional, sob o seu domínio, e do qual os países em desenvolvimento dependem da assistência. Esse autor supõe que a América Latina talvez tenha sido o aluno mais aplicado quanto às recomendações dos Estados Unidos e hoje enfrenta as consequências de ter adotado reformas que os Estados Unidos empurram para o mundo, mas que jamais praticaram em casa. As economias que seguiram as recomendações do Tesouro dos Estados Unidos e do Fundo Monetário Internacional com ênfase no mercado tiveram como resultado a pobreza sem precedentes.

No entanto, Dardot e Laval (2016) não acreditam na fragilidade dos governos dos países periféricos, eles esclarecem que os governos

fingem curvar-se passivamente a auditorias, relatórios, injunções e diretivas dos organismos internacionais e são também ativamente parte interessada nisso. É com recursos do Estado que os governos conduzem políticas vantajosas para as empresas e desvantajosas para os assalariados de seu país e em nome de uma concorrência que desejam e de uma finança global que eles mesmos contraíram. Dessa forma, o Estado não se retira, mas curva-se às novas condições que contribuiu para instaurar.

Considerando tal contexto, a educação escolar é um dos principais campos que reflete as consequências da atuação estratégica do Estado no sentido de transferência de renda para as classes mais afortunadas e a imposição de retrocessos sociais à maioria da população. Em razão disso, a orientação dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial (2012), para os países periféricos é a de que eles direcionem os seus sistemas educacionais para a educação profissionalizante e o trabalho técnico. Conforme o Banco Mundial (2012), com a predominância do ensino de massas nos países em desenvolvimento, uma grande proporção dos estudantes está sendo educada de forma inapropriada, já que o conteúdo dos cursos primários e secundários deriva do mundo desenvolvido. Portanto, o Banco Mundial (2012) considera que os países periféricos não devem seguir os sistemas educacionais dos países centrais, uma vez que o ensino de massas é para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Michéa (2009) observa que a história dos últimos trinta anos explicita o esforço das novas elites mundiais para generalizar em toda a sociedade a lógica mercantil. Para tanto, é necessário constituir para a maioria a escola voltada ao ensino de todas as formas possíveis de ignorância. Esse autor a denomina escola da ignorância e considera que a sua constituição implica a transformação decisiva dos professores, pois eles devem abandonar seu *status* de sujeitos que dominam um saber para serem animadores de diferentes atividades trans-

versais. Conforme Michéa (2009), ao sistema capitalista não interessa investir na formação que possibilite aos estudantes aprenderem a cultura clássica, os saberes reais e críticos, uma vez que isso pode significar uma ameaça ao próprio sistema capitalista.

Os organismos internacionais desempenham uma função ativa na difusão da nova norma neoliberal de consolidação de um sistema disciplinar mundial e de uma nova racionalidade governamental, produzindo a extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana e fazendo da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo. Antes de uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo é uma racionalidade que tende a estruturar e organizar não somente a ação dos governantes, mas também a conduta dos governados (DARDOT; LAVAL, 2016).

De acordo com a orientação dos organismos internacionais, os países deviam empreender um ajuste estrutural como procedimento para salvar as suas economias das crises. A maioria das economias mais frágeis teve de obedecer às prescrições dos organismos internacionais para obter aprovação e melhorar a sua imagem entre os credores e investidores internacionais. A intervenção do FMI e do Banco Mundial teve como objetivo impor um marco político do Estado baseado na competência da esfera mercantil. A principal característica da racionalidade neoliberal é a generalização da competência como norma de conduta da empresa e como modelo de subjetivação. O neoliberalismo significa um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da competência. A competência é a palavra-chave da nova gestão pública, e assim como a empresa passa a ser valorizada como uma referência geral da sociedade. O propósito é a constituição de um Estado-competência, de um Estado guardião do interesse privado. Dessa perspectiva, o Estado tem de construir-se de acordo com as normas do mercado e se reconhecer como empresa a serviço de outras empresas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Montes (1996) também ressalta a centralidade política da competência no neoliberalismo. Dentro desse quadro, o Estado tem *“las mínimas atribuciones posibles y ha de estar subordinado a la competencia, como el único método que permite ajustar la actividad de cada uno a los demás sin intervención coercitiva o arbitraria de la autoridad”* (MONTES, 1996, p. 35-36).

O Estado-competência é empreendedor e deve levar indiretamente o indivíduo a conduzir-se como sujeito-empresa. Nessa direção, a empresa é promovida à categoria de modelo de subjetivação para a autoformação do sujeito econômico. Von Mises e Hayek defendem a formação do indivíduo empreendedor, que deve decidir por si próprio a finalidade de suas ações, como condição para a superioridade da economia de mercado. Para esses autores, entre outros, o mercado é um processo de aprendizagem, e o trabalho de educação realizado pelos economistas pode e deve contribuir para aceleração da autoformação do sujeito (DARDOT; LAVAL, 2016). Segundo Dardot e Laval (2016, p. 150-151), para os referidos economistas, “A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina.”

Os autores que defendem a liberdade da economia de mercado reconhecem que o principal problema da economia é que a divisão do conhecimento seja de acordo com a divisão do trabalho. Contudo, Hayek e Von Mises não se referem ao conhecimento científico, mas a certo tipo de conhecimento diretamente útil e que possibilite ao indivíduo a sua adaptação ao mercado. Para esses autores, o mercado é um processo de aprendizagem contínuo e de adaptação permanente. Dessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho e do desenvolvimento econômico. As escolas devem transformar-se, então, em indústrias de produção do

saber eficaz (DARDOT; LAVAL, 2016).

O ensino escolar é cada vez mais visto como preparatório para a formação profissional. A noção de competência introduz dentro da lógica escolar a lógica econômica em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil. “Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva.” (LAVAL, 2004, p. 55). Essa concepção justifica a criação de um vasto mercado da educação escolar com ofertas e financiamentos cada vez mais numerosos e diversificados, desde instituições escolares, empresas e associações, entre outras.

Michéa (2009) reconhece que o sistema capitalista tem interesse em conservar um setor de excelência. Para isso, alguns professores têm de ser formados em escolas de modelo tradicional, considerando saberes sofisticados e criativos, com um mínimo de cultura e espírito crítico.

Para Nussbaum (2015), a subjugação da educação escolar ao crescimento econômico coloca em risco os valores e o futuro da democracia. O acesso à educação escolar voltada para o desenvolvimento econômico é desigual. Embora as competências básicas exigidas sejam alfabetização e noções básicas de aritmética, nem todas as pessoas têm o direito de desenvolvê-las. Países ou estados podem ser avaliados positivamente em sua educação escolar e mesmo assim apresentar dados alarmantes de desigualdade social e econômica. Mesmo que se crie uma elite tecnológica e empresarial competente, muitos indivíduos continuam excluídos e sem acesso à educação. A educação escolar predominante, em nível internacional, é a de competências básicas para muitos e de competências avançadas para alguns.

Mediante o exposto, as avaliações da educação escolar em larga escala constituem e legitimam hierarquias escolares conectadas com as hierarquias sociais. Tal situação é inerente a um modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e de valor econômico.

Considerações Finais

Analizamos os interesses que sustentam as avaliações em larga escala e a concepção de qualidade da educação escolar que elas legitimam. A educação escolar como forma de capital humano é a que corresponde à concepção de qualidade das avaliações em larga escala e aos interesses dos gestores capitalistas.

A diminuição das despesas com a aprendizagem contribui para o desenvolvimento econômico que favorece unicamente aos capitalistas e tem como consequência a segmentação da educação escolar de acordo com a divisão internacional do trabalho. Assim sendo, as avaliações em larga escala fundamentam a proposta de investimento na educação escolar de acordo com os critérios de investimento capitalista.

Analizamos que a concepção de qualidade da educação escolar que orienta as avaliações em larga escala é a que legitima os conhecimentos úteis para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências condizentes às demandas do mercado de trabalho e em conformidade com a sociedade capitalista. Dessa maneira, as práticas pedagógicas dos professores devem corresponder ao produtivismo do setor privado. Os países periféricos tendem a formar trabalhadores com baixa qualificação, considerando a sua posição na divisão internacional do trabalho, portanto, as despesas com a aprendizagem devem considerar o desenvolvimento de habilidades e competências com baixo custo social e econômico.

Os documentos dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial e Unesco, explicitam o lugar da força de trabalho dos países periféricos na divisão internacional do trabalho e, por conseguinte, o lugar da educação escolar. Estes organismos sugerem o mínimo de investimento na formação dos indivíduos dos países periféricos e questionam o acesso dos estudantes destes países ao conhecimento e currículos baseados em práticas dos países centrais.

Para o Banco Mundial, o desequilíbrio estrutural é um problema. Esse desequilíbrio é

decorrente dos prejuízos econômicos e sociais devido à continuidade de investimento nos sistemas educacionais, pois o crescimento do desemprego entre os escolarizados tem sido constante.

No capitalismo de hegemonia das corporações transnacionais, as políticas curriculares são fundamentadas na noção de competências. Tal noção é referência de uma concepção econômica e política neoliberal que propõe a segmentação e a mercantilização da educação escolar em detrimento da educação escolar como direito social inerente à reafirmação da escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Os capitalistas propõem a comercialização da educação escolar como um produto rentável ao extremo. Dessa maneira, a própria educação escolar é transformada em um mercado. Temos, assim, o crescimento da exclusão social e da desigualdade e, por conseguinte, a impossibilidade de existência de uma sociedade genuinamente democrática.

A sociedade democrática pode ter expressão nas políticas de resistência contra a lógica do mercado. Tais políticas devem reafirmar a escola pública gratuita e de qualidade para todos, e a desobediência às orientações dos organismos internacionais de diminuição do investimento na educação escolar dos países periféricos que subjugam os seus trabalhadores a uma condição desfavorável na divisão internacional do trabalho e impede o seu exercício de cidadania.

A problematização da condição hegemônica da atuação política dos gestores transnacionais é insuficiente para o fortalecimento da esfera pública, mas é necessária no sentido de revelar o reconhecimento de uma nova configuração política e econômica mundial que deve ser tomada como referência para a organização e resistência da classe trabalhadora contra a sua fragmentação, alienação, precarização e exclusão. A política do capitalismo transnacional está baseada na constituição de uma facção da elite econômica em nível transnacional contra os direitos e a condição de cidadania dos tra-

balhadores. Essa facção internacionalizada pretende transformar o Estado em guardião do interesse privado. Em vista de tal quadro, adquire centralidade a privatização e a rentabilidade econômica de serviços públicos, tais como educação escolar e saúde.

A luta da classe trabalhadora deve ter como centralidade o questionamento da privatização do Estado. Ela deve assumir o seu papel de sujeito coletivo na correlação de forças e reafirmar a esfera pública baseada na ação política com sentido na liberdade. É a ética do bem-comum e coletiva que possibilita a lucidez necessária para a constituição da qualidade da educação escolar pública e de qualidade para todos, que supere a instrumentalização e utilitarismo da formação para o mercado de trabalho. O compromisso da avaliação da qualidade da educação escolar pública deve ser com a formação para além do mundo do trabalho e com a condição de emancipação e cidadania dos trabalhadores. Um movimento inadiável é o estabelecimento de diálogo e articulação da classe trabalhadora brasileira com a de âmbito transnacional, com o objetivo de construção da ação política contra a hegemonia dos capitalistas financeiros rentistas, atenta a não reproduzir em sua prática política a condição subjugada da elite nacional.

A ação política da sociedade é imprescindível para que a elite nacional assuma um compromisso de desenvolvimento do país em articulação com o seu povo, considerando uma estratégia nacional de desenvolvimento, não obstante os conflitos sociais. Dessa maneira, a elite nacional deve ser parte da construção de uma nação e se posicionar politicamente pela sua autonomia em relação às elites dos países centrais, recusando a nacional-dependência e a hegemonia ideológica dominante em âmbito transnacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria

da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf Acesso em: 06 out. 2015.

ALVAREZ-URÍA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. *In*: COSTA, Marisa. **Escola Básica na virada do século**. Cultura, política e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-144.

BANCO MUNDIAL. Documento de trabalho do setor educacional. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 77-88.

BECKER, Gary. **El capital humano**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **A construção política do Brasil**. Sociedade, economia e Estado desde a independência. São Paulo: Editora 34, 2014.

BRUNO, Lúcia E. N. B. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. *In*: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001. p. 3-20.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de Ensino Médio. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-92.

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

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Monjardim. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

FERREIRA, Carlos A. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar. 2015.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Mariluce. O manifesto neoliberal que anunciou as políticas educacionais implantadas pelos governos de

- Margaret Thatcher (1979-1990). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 55, p. 399-410, mar. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/22337167/O_Manifesto_Neoliberal_Que_Anunciou_as_Pol%C3%ADticas_Educacionais_Implantadas_Pelos_Governos_De_Margaret_Thatcher_1979-1990. Acesso em: 23 jan. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Disponível em: www.ufrgs.br/daeca/wp/wp-content/uploads/2009/03/capitalismo-e-liberdade.pdf. Acesso em: 02 jun. 2015.
- HAYEK, Friedrich. **Los fundamentos de la libertad**. 4. ed. Traducción José-Vicente Torrence. Madrid: Unión Editorial S. A., 1975.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**. São Paulo, n. 8, 2016. (Folheto)
- KECSKEMETI, Paul. Introduction. In: MANNHEIM, Karl. **Essays on Sociology and Social Psychology**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1969.
- KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-32.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Planta, 2004.
- MARX, Karl. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. Tradução Estela dos Santos Abreu. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 21-36.
- MICHÉA, Jean-Claude. **La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas**. Madrid: Cuarela y Machado Grupo de distribución S. L., 2009.
- MONTES, Pedro. **El desorden neoliberal**. Madrid: Editorial Trotta, 1996.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Gobierno de España. Ministerio de Educación Política social e Deporte. Sistemas de cualificaciones**. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida. 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dpcfAgAAQBAJ&pg=PA37&lpg=PA37&dq=ocde+documento&source=bl&ots=aaumPOBFyi&sig=UpMUvns2IC4YeVtkVeFJrGxrObs&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDcQ6AEwBjgKahUKewjLtabFv6bHAhXDGx4KHZtHBHI#v=onepage&q=ocde%20documento&f=false>. Acesso em: 01 ago. 2015.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condicoes-de-vida_9788563489197-pt#page6. Acesso em: 05 ago. 2015.
- PASSONE, Eric F. K. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201. jan./mar. 2015.
- PIRES, Joelma Lucia Vieira. O Conselho de Educação da FIEMG e suas diretrizes para a Educação Básica Pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 293-313, jan./abr. 2021. Disponível em: curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/pires.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.
- POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusões sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 111-148, ago. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200008&1. Acesso em: 28 mar. 2006.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANTOS, Boaventura. Entrevista realizada por Inês Oliveira e Ricardo Costa. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/119/120>. Acesso em: 07 fev. 2015.
- SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

STIGLITZ, Joseph. **Os exuberantes anos 90**: uma nova interpretação da década mais próspera da história. Tradução Sylvia dos Santos, Dante Aldrighi, José Francisco Gonçalves, Roberto Mazzer Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VALDIVIELSO, Joaquín. Introducción. In: GORZ, André. **Crítica de la razón productivista**. Edición de Joaquín Valdivielso. Madrid: Catarata, 2008. p. 7-36.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**. Como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em: 07/11/2019
Aprovado em: 10/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.