

O PRODUTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA POLÍTICA DE MONITORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: NOTAS DE ECONOMIA POLÍTICA^{1 2}

Abelardo Bento Araújo³

Resumo

Com base na economia política, este artigo traz uma discussão teórica sobre as especificidades do trabalho educativo, tendo em vista os problemas de compreensão do que seja seu produto. Colocam-se em pauta as consequências do monitoramento da qualidade da educação, quando esse conjunto de políticas pretende tornar avaliável o trabalho educativo por meio de escores de rendimento em testes em larga escala.

Palavras-chave: Trabalho educativo. Avaliação. Economia política.

Abstract

Based on political economy, this article presents a theoretical discussion about the specificities of educational work, considering the problems of understanding what their product is. The consequences of monitoring the quality of education are highlighted when this set of policies seeks to make educational work feasible through large-scale test scores.

Keywords: Educational work. Evaluation. Political Economy.

Introdução

Desde os anos 1990, as políticas educacionais nas esferas federal, estaduais e municipais no Brasil têm sido marcadas pelo aumento e aperfeiçoamento de sistemas de avaliação de alunos em larga escala e de responsabilização de agentes educacionais. Neste artigo, denomina-se esse conjunto de políticas como *monitoramento da qualidade da educação*. O monitoramento reforça a naturalização dos testes como instrumentos capazes de demonstrar objetivamente os resultados do trabalho realizado por escolas e

¹ DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4642>

² Este artigo consiste na ampliação de reflexões realizadas na disciplina “Economia Política da Educação: a teoria do valor em Marx e a Educação”, ministrada pelo professor Vitor Henrique Paro, na Faculdade de Educação da USP, no segundo semestre de 2014.

³ Doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pedagogo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) em Belo Horizonte.

educadores. Nesse sentido, à luz da discussão sobre a natureza do trabalho educativo, como trabalho humano concreto, este texto coloca em questão as medidas adotadas na política educacional que têm por objeto a avaliação desse trabalho.

Parte-se do pressuposto que o monitoramento da qualidade da educação no Brasil tem na incompreensão da noção de “produto” do trabalho educativo um de seus principais óbices. A partir de uma leitura da política de monitoramento da qualidade que considere a natureza do trabalho educativo, é possível evidenciar algumas implicações da tentativa de se “apanhar plasmado” como resultado de testes um suposto produto da atividade educacional, por meio do qual se possa avaliar objetivamente essa atividade.

O texto está organizado em cinco partes, incluindo esta introdução. A segunda parte trata do trabalho humano em seu sentido geral. A terceira parte é uma discussão sobre a especificidade do trabalho educativo no âmbito da Economia Política aplicada à Educação. A quarta parte traz uma análise sobre o monitoramento da qualidade e suas relações com a noção de produto do trabalho educativo. As considerações finais abordam questões fundamentais sobre política educacional, no sentido de refletir sobre a adequação dos meios adotados na política à especificidade da atividade educativa e aos seus fins.

Trabalho humano em geral e trabalho humano sob o capital

O trabalho se constitui como mediação na produção da existência humana. É o metabolismo que liga o homem à Natureza e por meio do qual ele retira desta o que necessita para viver. De acordo com Marx (2014, p. 211), “o trabalho é um processo de que participam o homem e a Natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a Natureza”. É por meio do trabalho que o homem coloca em jogo suas próprias forças, para “apropriar-se dos recursos da Natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”.

Todavia, o trabalho está presente também em outras formas de vida. Outras formas de vida também fazem uso de atividades que lhes permitem retirar

da Natureza aquilo de que necessitam para viver. O que distingue, então, o trabalho humano?

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2014, p. 211-212).

Distingue o trabalho humano o fato de ele se voltar para a consecução de um objetivo, de uma finalidade, que já estava presente na representação antes de se realizar. Por isso, Marx o define como “atividade orientada a um fim” (MARX, 2014, p. 212). Essas constatações, no entanto, não permitem a dicotomia humano *versus* natureza. Como se verifica no final da citação, há um caráter dialético no trabalho. Como explica David Harvey (2013, p. 114): “Não podemos transformar o que se passa ao nosso redor sem transformar a nós mesmos. Inversamente, não podemos transformar a nós mesmos sem transformar o que se passa ao nosso redor.”

Convém destacar, então, que o que distingue o trabalho humano é a *subordinação dessa atividade a um propósito*. A subordinação do trabalho a um propósito nega a ideia de o trabalho ter de ser necessariamente uma atividade prazerosa. O objetivo anteriormente estabelecido pode levar à necessidade de grande esforço e disciplina. David Harvey (2013) explica que nessa parte da obra, como querem alguns críticos, Marx não se esqueceu do materialismo, ao explicitar a anteposição do *ideal*, dos propósitos da consciência. Isso não iria ocorrer justamente n’*O capital*. Harvey sustenta que não há nada de estranho ao materialismo no fato de antepor o propósito, porque a origem das ideias continua a ocorrer na relação metabólica com a natureza material.

O trabalho exerce uma função contraditória: ao mesmo tempo em que exige dispêndio de energia humana, tem como objetivo possibilitar sua reprodução. É por meio dele que o homem produz o que necessita para viver e,

portanto, para repor suas energias. É por meio do trabalho que o homem produz o que lhe é útil. Assim, ele produz valores de uso. Esse pressuposto liga diretamente o produto do trabalho ao seu motivo. O trabalho se converte em mediação para realizar um objetivo prévia e conscientemente estabelecido. Desde que o homem atua sobre a natureza para produzir sua própria existência, não há nada de novo em relação à produção de valores de uso. É quando a produção de valores de uso ocorre para troca que isso vem se colocar como problema a ser compreendido.

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor de uso, mas só um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho despendido na produção de uma coisa útil como propriedade “objetiva”, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria. (MARX, 2014, p. 83).

No modo de produção em que isso ocorre, o processo de trabalho como mediação para apropriação de elementos naturais, tornando-os úteis à vida humana, sofre algumas interferências. Primeiro, o produto do trabalho pertence ao capitalista e não ao trabalhador que o produziu. Segundo, o capitalista cuida para que o trabalho se realize da melhor forma possível e que se faça o melhor aproveitamento dos meios de produção, assim como a melhor aplicação da força de trabalho que ele compra.

A separação do trabalhador de seus meios de produção e a conversão destes em capital são as condições básicas de existência do capitalismo. Essa diferenciação entre detentores de meios de produção e detentores apenas de força de trabalho tem origem na acumulação primitiva de capital e na expulsão de produtores diretos de suas terras, não lhes restando alternativa de subsistência que não a venda da força de trabalho. O trabalho livre e assalariado, por sua vez, atuou como condição superestrutural que permitiu o desenvolvimento do capital. Surgem, assim, duas classes detentoras de mercadorias distintas, antagônicas, mas que se completam. A consequência formal do fato de o trabalhador não trabalhar para si mesmo, mas para o capitalista, é o comando do capital sobre o trabalho; seu controle, portanto. No entanto, essa subsunção decorre apenas da

forma social como ocorre o trabalho; e dizer “apenas” não relativiza o que isso implica: a alienação do produto do trabalho de seu produtor. O “apenas” advém de um olhar sobre o processo de trabalho. A subsunção formal do trabalho ao capital não se dá de forma separada da subsunção real do trabalho ao capital, mas a expressão é utilizada didaticamente para explicar um primeiro nível de subsunção do trabalho ao capital. Assim, com a expressão subsunção formal do trabalho ao capital, Marx quer dizer que o trabalhador não usufrui do produto do trabalho que realiza, mas pode, ainda, ser o conhecedor do processo de trabalho, deter a perícia da produção, por exemplo. Ou seja, conhecer a intensidade do trabalho necessária à produção, assim como as ações necessárias para a efetivação do produto.

O fato distintivo da subsunção formal do trabalho é a forma social do trabalho: o trabalho que ocorre em determinado modo de produção, com base em relações sociais de produção que são determinadas pela propriedade dos meios de produção (MARX, 2014). É a separação entre o motivo e o produto do trabalho a característica que define a subsunção formal do trabalho, como diz Alexis Leontiev (2004).

Ao analisar as transformações qualitativas que se processaram no psiquismo humano em face das mudanças nas relações econômicas, Leontiev (2004) ratifica as observações de Marx, dizendo que as relações de trabalho sob o capitalismo fizeram com que o produto e o motivo do trabalho não mais coincidissem. Na inteireza do processo de trabalho, o homem trabalha tendo como motivo o produto do seu trabalho. A coisa produzida é o próprio motivo do trabalho. Sob o capital, embora o produto do trabalho continue o mesmo, o motivo do trabalho é o salário. “A ‘alienação’ da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo.” Ainda de acordo com o autor, essa transformação das relações econômicas tem a seguinte consequência: o sentido do trabalho “para o operário não coincide com sua significação objetiva” (LEONTIEV, 2004, p. 130). Por exemplo, doze horas de trabalho de fiação não têm para um trabalhador da indústria têxtil o significado de fiar, “mas o de *ganhar* aquilo que lhe permita sentar-se à mesa, dormir na cama” (p. 131, grifo no original).

A gerência como controle do trabalho vem de tempos pré-capitalistas, mas sob o capitalismo adquire funções de baratear os custos do trabalho, dissociar concepção e execução, etc. Na concepção de Frederick W. Taylor, resumida por Harry Braverman,

[...] tanto a fim de assegurar o controle pela gerência como baratear o trabalhador, concepção e execução devem tornar-se esferas separadas do trabalho, e para esse fim o estudo dos processos do trabalho devem reservar-se à gerência e obstar aos trabalhadores, a quem seus resultados são comunicados apenas sob a forma de funções simplificadas, orientadas por instruções simplificadas o que é seu dever seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes (BRAVERMAN, 1987, p. 107).

As palavras de Marx resumem a necessidade que o capital tem da gerência enquanto controle do trabalho:

Se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro. (MARX, 2014, p. 388).

A cooperação é o modo inicial pelo qual o controle do processo de trabalho passa às mãos do capital, em direção a uma subordinação que vai além da forma social, sendo que decorre dessa própria forma social. “A transformação que torna cooperativo o processo de trabalho é a primeira que esse processo experimenta realmente ao subordinar-se ao capital.” (MARX, 2014, p. 388)

Se a consequência do trabalho alienado é o comando do capital sobre o trabalho, uma decorrência da forma social que o trabalho assume, com a cooperação, forma fundamental pela qual se realiza o capital, esse comando torna-se condição necessária da produção. A subsunção se torna a condição sem a qual o próprio processo de trabalho não se realiza. “O comando capitalista no campo da produção torna-se tão necessário quanto o comando de um general no campo de batalha.” (MARX, 2014, p. 383)

Algumas condições determinam a exigência da gerência pelo capital. Em primeiro lugar, o objetivo do processo de produção capitalista não é a mera

realização de um produto; é a produção da mais-valia, a ampliação do capital. Disso decorre a necessidade da maior exploração possível da força de trabalho. Além disso, a multiplicação do número de trabalhadores aumenta sua resistência e, conseqüentemente, a pressão do capital para dominar essa resistência. Em suma, a principal razão de existir da gerência, como controle do trabalho alheio – acepção de Harry Braverman (1987) –, é “o antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração” (MARX, 2014, p. 384).

Sob a cooperação de vários assalariados como forma de realização do capital, a unidade das ações individuais realizadas só existe no coletivo de trabalhadores. A conexão entre seus trabalhos aparece aos trabalhadores “idealmente como plano, e praticamente como autoridade do capitalista, como o poder de uma vontade alheia que subordina a um objetivo próprio a ação dos assalariados” (MARX, 2014, p. 385). A separação entre a concepção e a execução torna-se fato palpável, mas não apenas; o trabalho se torna subsumido de tal forma que só pode realizar-se sob o controle e organização do trabalho. O trabalhador se torna apenas mediação para a consecução de um processo que ele já não concebe. Do ponto de vista do capitalista, o processo de trabalho ocorre entre coisas que ele “comprou, entre coisas que lhe pertencem”. Ele só pode consumir a força de trabalho “adicionando-lhe meios de produção” (MARX, 2014, p. 219).

Na subsunção real do trabalho ao capital, o trabalho abstrato é fato concretizado. Os trabalhos são reduzidos a gestos, meros dispêndios de energia humana. Isto é, deixa de ser necessário encontrar entre os tipos de trabalho concreto um “algo comum”, expresso no conceito de trabalho abstrato. Agora, todos os trabalhos tendem concretamente ao trabalho abstrato. Eles se tornam todos iguais. O desenvolvimento dos princípios da gerência deixa claro que é possível produzir mercadorias sem a necessidade de interesse do trabalhador no produto de seu trabalho. O controle embutido no processo produtivo capitalista e o controle da gerência são capazes de substituir o vínculo, necessário à produção. Mesmo o trabalho reduzindo-se a trabalho abstrato, a produção e o objetivo do capital – o lucro – conseguem se realizar.

Embora de uma perspectiva diferente, mas, em diversos momentos utilizando também o referencial marxista, Tardif e Lessard (2005, p. 24) trazem a seguinte contribuição ao debate: “a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado”. Como consequência, ela “trata grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para produzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (educadores e educandos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 24)

No processo de produção e reprodução do capital, e ainda que a política educacional seja um espaço de embates que resultam em hibridismos, concessões, etc., no plano governamental em geral, a escola é vista como um investimento no sentido econômico-financeiro. Associado a isso, os modos de organização e gestão do trabalho educativo provêm dos ambientes em que o capital entra como investimento, para gerar lucro. Os governos “visam simultaneamente a aumentar sua eficácia e sua ‘imputabilidade’ através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo”. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 25) “Em suma, *pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.*” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 25, grifo no original)

É nesse ponto que se encontram as principais questões em relação à gerência ou ao monitoramento aplicados à atividade educativa. Nesse conflito entre as especificidades da produção de mercadorias e do processo de produção pedagógico estabelecem-se algumas questões relativas à política de monitoramento. Na produção de mercadorias, a gerência assume o papel de efetivar, manter e aumentar a produtividade. No entanto, seria a gerência, enquanto controle do trabalho alheio tal como concebida por Harry Braverman (1987), adequada para levar a escola a realizar mais eficientemente aquilo a que se propõe? Quais seriam, então, as consequências práticas da aplicação, por meio da política educacional, da gerência análoga à da produção de mercadorias

(objetos) ao trabalho educativo (constituição de sujeitos)? Essas questões são debatidas a seguir. No entanto, antes de abordá-las especificamente, é necessário tratar do trabalho educativo. Que tipo de trabalho é esse?

O trabalho educativo

Como ser histórico, que adquire suas características determinantes não pela via biológica, mas culturalmente, o homem desenvolveu processos específicos voltados para a apropriação e realização desse caráter *humano-histórico* (LEONTIEV, 2004; PARO, 2010). É essa a função da educação que necessita ser analisada como processo de trabalho concreto, se se quiser compreender a validade das medidas que a têm como alvo. A atividade educativa, além de constituir uma relação pedagógica, é um processo de trabalho (PARO, 2013). Pode-se apontar aí a realização de uma atividade adequada a um fim e um trabalho concreto, manifesto sob uma atividade técnica determinada (MARX, 2014), em que pese o fato de se compreender que a atividade educativa é precisamente uma atividade política (PARO, 2010). Conforme Paro (2013), o conceito de trabalho como atividade orientada a um fim aplica-se sem dificuldade à atividade educativa, desde que se compreenda sua natureza pedagógica.

O processo de trabalho humano se compõe de: a) força de trabalho – energia humana despendida durante o processo de trabalho; b) objeto de trabalho – aquilo que é transformado durante o processo de trabalho c) instrumentos de trabalho – meios de transformação do objeto de trabalho. Para se realizar, o processo produtivo requer meios de produção (objeto de trabalho + instrumentos de trabalho) e força de trabalho (MARX, 2014). No trabalho educativo, de acordo com Paro (2013), não há resistência quanto à denominação dos instrumentos de trabalho (materiais, recursos e espaços utilizados na escola). No entanto, com relação ao objeto de trabalho, é necessário considerar que o objeto do trabalho educativo, o aluno, não entra nesse processo apenas como objeto, mas principalmente como coprodutor desse processo; portanto, como alguém que aí desempenha um verdadeiro “trabalho”. Tanto o aluno quanto o professor

“despendem sua energia humana (*força de trabalho*) na realização do *produto*” (PARO, 2013, p. 962, grifo no original).

O desenvolvimento mais aprofundado e ampliado da noção de objeto de trabalho é crucial na discussão do processo de trabalho educativo. No entanto, para os objetivos deste texto, focaliza-se a noção de *produto desse trabalho*.

Na especificação da natureza do processo de produção pedagógico, Paro (2012) alerta para a insuficiência das tentativas de encontrar a especificidade desse tipo de trabalho na distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Tal como o próprio Marx já havia mostrado, Saviani (1991) e Paro (1986; 1993; 2012) também demonstram que o trabalho educativo pode configurar-se como trabalho produtivo, no sentido de produzir diretamente mais-valia. Na escola privada, a questão é diferente, uma vez que o trabalho educativo serve à produção de excedente de que se apropria o dono da escola, que exerce, nesse caso, a função de dono do capital. Na escola pública não há produção direta de mais-valia. Não obstante, a aplicação de técnicas provenientes da gerência capitalista ocorre na escola pública, obviamente não sem consequências para os objetivos da educação, se entendidos os fins dessa atividade como possibilitar a constituição de sujeitos, de *humano-históricos*.

Saviani (1991) e Paro (2012) salientam que a conclusão de que o trabalho educativo pode se configurar como trabalho produtivo não permite a identificação entre a fábrica e a escola. As regras do capital perpassam as mais diversas instâncias e inclusive incorpora o trabalho improdutivo, transformando-o em trabalho produtivo. Isso, no entanto, não implica que “tais instâncias, ou as instituições aí presentes, se convertam integralmente em autênticas unidades de produção capitalista” (PARO, 2012, p. 180).

Insuficiente a polarização trabalho produtivo/trabalho improdutivo para definir a natureza e a especificidade do trabalho educativo, Saviani (1991) parte para a discussão da relação entre produção material e produção imaterial. Mediante a verificação da educação como trabalho inscrito na produção imaterial, o autor explicita que a produção não se separa do produto, entendendo a aula como produto e processo de produção da educação. Em análise posterior, Paro (1986; 1993; 2012) avança na discussão, ressaltando que seria mais adequada a

compreensão de que “o produto da escola é o que resulta da educação, ou seja, da apropriação da cultura pelo aluno, pela qual ele forma sua personalidade viva.” (PARO, 2012, p. 182, comentário 39).

É no que se refere ao *papel do educando no processo de produção pedagógico* e ao *conceito de produto da educação escolar* que se encontra o avanço da tese de Paro (2012) em relação à de Saviani, que apenas esboçou essa questão em dois textos: a) na apresentação do livro de Maria de Fátima Costa Félix, intitulado *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* (FÉLIX, 1984) e b) no livro *Ensino público e algumas falas sobre a universidade* (SAVIANI, 1991). Paro (1986; 2012) deixa claro que, embora o que se negocie e se remunere na compra de educação seja a aula, existe algo que permanece para além dela. A aula é a *atividade* por meio da qual se busca realizar determinados objetivos.

O produto da escola é o aluno com sua personalidade transformada por meio da apropriação da cultura – ainda que essa transformação nunca se encerre e que a escola seja apenas uma das instâncias formativas (PARO, 2012). Para o autor, a produção e o consumo do produto da educação também não ocorrem simultaneamente, uma vez que o consumo se daria não quando o aluno participa da aula, mas quando ele dispõe da transformação de sua personalidade, no exercício da cidadania, da sua condição humana na sociedade.

Esclarecido esse primeiro nó teórico que envolve a concepção da educação como um processo de trabalho e entendida a finalidade da atividade educativa como formação do homem como *humano-histórico*, por meio da apropriação da cultura, convém passar à análise das demais dimensões desse trabalho. Primeiro, não se pode classificar professor e aluno, respectivamente, como produtor e consumidor do produto da educação (PARO, 2012; 2013), pois é necessário compreender que ambos são trabalhadores na efetivação dos objetivos educativos. Portanto, são eles que “despendem sua energia humana (*força de trabalho*) na realização do *produto*” (PARO, 2013, p. 962, grifo no original). São, por isso, os trabalhadores desse processo.

De acordo com Marx, os componentes do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo [a força de trabalho], o objeto

de trabalho ou matéria-prima e os instrumentos de trabalho – sendo que estes dois últimos constituem juntos o que se denominam meios de produção (MARX, 2014, p. 212). Os meios de produção se compõem de todos os elementos materiais que direta ou indiretamente participam do processo de produção, ou seja, dos instrumentos de trabalho e dos objetos de trabalho. O instrumento de trabalho (em algumas passagens chamados de *meio de trabalho* por Marx) “é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 2014, p. 213).

O objeto de trabalho, por sua vez, é aquilo sobre o que atua o trabalhador. É o que se modifica no processo de produção. A matéria-prima também é objeto de trabalho, mas já contém trabalho humano incorporado, contém o trabalho humano empregado para a sua retirada da natureza e preparação para utilização. “Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado modificação efetuada por trabalho.” (MARX, 2014, p. 212).

Ao considerar o processo de produção inteiro, tendo em vista o produto dele, Marx classifica como meios de produção o conjunto formado por instrumentos de trabalho e objeto de trabalho, além da força de trabalho. A propriedade desses meios de produção determina as relações sociais de produção, que, mediadas pelas forças produtivas, configuram o modo de produção. Sob o capitalismo, essa propriedade é privada, o que determina que o não proprietário de meios de produção, mas apenas de força de trabalho, necessite vender sua força de trabalho para poder produzir sua própria sobrevivência.

Sabendo que, no processo de produção pedagógico, aluno e professor são trabalhadores, resta compreender os demais componentes desse processo. Quanto a esse assunto, Paro (2013) afirma que parece não haver resistência quanto à classificação dos instrumentos de trabalho (materiais, recursos e espaços utilizados na escola). Já no que se refere ao objeto de trabalho, não é a mesma coisa. O autor desenvolve o tema da participação do educando no

processo de produção pedagógico (PARO, 2012), permitindo visualizar a impropriedade da concepção do aluno como consumidor do produto da educação.

Como realidade a qual se visa transformar, o aluno pode ser comparado ao objeto de trabalho, mas apenas para fins didáticos, porque é essencialmente um sujeito, opondo-se radicalmente ao conceito de objeto. Tem-se, com isso, que três aspectos ditam a natureza do trabalho educativo: o objeto de trabalho ser um sujeito; o produto do trabalho ser precisamente o humano educado, que não é produto, mas sujeito, ser *humano-histórico*, e, por fim, a relação pedagógica (a relação com o objeto de trabalho).

A característica principal eleita por Tardif e Lessard (2005) para o estudo da docência como trabalho peculiar é a interatividade entre humanos. Segundo os autores,

todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade, da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30, grifo no original).

Alegar uma peculiaridade do trabalho educativo não é, pois, apelar para uma essencialidade em detrimento da historicidade do processo de trabalho. É compreendê-lo como “*forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana*” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8, grifo no original). Para Tardif e Lessard (2005), não apenas a docência ou o trabalho educativo possui essas características, mas todas as profissões que se defrontam com o *outro* como seu objeto de trabalho tornam-se “suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com a matéria inerte” (p. 11).

O que se se pode acrescentar à discussão apresentada por Tardif e Lessard (2005), como especificamente concernente ao trabalho educativo, é o fato de essa atividade voltar-se para a constituição do ser humano-histórico, para

a afirmação da condição deste como sujeito histórico. Acrescenta-se, ainda, que a interatividade destacada por Tardif e Lessard (2005) precisa ser qualificada como uma interatividade entre sujeitos.

Avaliação do trabalho educativo na atualidade por meio de seu produto

A partir da década de 1980, as políticas educacionais em vários países da América Latina passaram por profundas reformas, em relação ao currículo, à avaliação e às formas de financiamento. Essas reformas foram pautadas especialmente por agentes econômicos internacionais, como o Banco Mundial, num contexto de crescente neoliberalismo e avanço do gerencialismo, este como ideologia que fundamenta a confusão entre o público e o privado e, por decorrência, a transferência de formas de gestão do âmbito privado para o âmbito público.

No Brasil, concretamente, as medidas ligadas à avaliação e responsabilização começam com a criação do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no final da década de 1980. De acordo com Bonamino e Franco (1999), em três ciclos (três aplicações de testes), esse sistema passou de uma perspectiva mais participativa, que levava em conta a colaboração estadual de professores e especialistas na elaboração e correção das provas, para uma perspectiva centralizada. A partir do terceiro ciclo, a elaboração e a condução da avaliação foram terceirizadas. No quarto ciclo, criaram-se as chamadas matrizes de referência curricular – que listam habilidades e competências, em detrimento de conteúdos (BONAMINO; FRANCO, 1999). Da ideia de criar uma cultura avaliativa nas escolas, tornou-se definitivamente estratégia de monitoramento.

Atualmente, as avaliações em larga escala no Brasil são operacionalizadas no âmbito nacional por meio da Prova Brasil e da Provinha Brasil (esta última voltada para a Alfabetização). Em 2007, o então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Reinaldo Fernandes, propôs, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), na gestão de Fernando Haddad como Ministro da Educação. O Ideb combina dois indicadores: escores de rendimento dos testes padronizados ao final de

determinada etapa da educação básica e taxa média de aprovação dos estudantes dessa mesma etapa de ensino. Para o ex-presidente do Inep, o índice atacaria uma das fragilidades decorrentes do monitoramento baseado em escores: a possibilidade de reprovação em massa, para que os estudantes dos finais das etapas fossem os que obtêm melhores médias. Nas palavras dele, “o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação” (FERNANDES, 2007, p. 8).

Desde então, o Ideb se tornou o indicador utilizado como base em diversos documentos da política educacional brasileira, entre eles o conjunto de medidas que ficou conhecido como o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação, em referência ao programa de mesmo nome implementado no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, na área de infraestrutura (BRASIL, 2007a; 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; 2007f).

O monitoramento da qualidade da educação tem especialmente duas inspirações, em termos de política pública: o quase-mercado e a *responsabilização*. Sob o quase-mercado, combinam-se financiamento e gestão públicos com mecanismos de mercado; as medidas se baseiam na competitividade por público-alvo entre instituições públicas que realizam o mesmo tipo de serviço. Pensa-se que, assim, as instituições aperfeiçoarão continuamente seus serviços. Não se leva em conta que as instituições em pior condição dificilmente conseguem competir com outras pelos recursos de que justamente necessitam para conseguir prestar adequadamente seus serviços. Isso pode cair num círculo vicioso perigoso que termina como justificativa para a privatização. No que se refere aos trabalhadores, individualmente, o quase-mercado inclui metas de produtividade, bonificações, etc., assim como redução da estabilidade dos contratos de trabalho.

Com a responsabilização [*accountability*], a ideia "é introduzir na gestão pública mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os 'prestadores' de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade" (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 781). Essa responsabilização, por sua vez, baseia-se em padrões pré-estabelecidos com base na ideia da competição contida no

quase-mercado. Lüdke (1984) explica que, em sua origem, nos anos 1960, o princípio da responsabilização previa que ninguém poderia ser responsabilizado por resultados, se as condições necessárias para os atingir não fossem garantidas. No entanto, é Diane Ravitch quem traduz o significado de responsabilização nas políticas atuais: “Por responsabilização, os políticos queriam dizer que eles pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo, e eles queriam recompensas e punições para os responsáveis por isso.” (RAVITCH, 2011, p. 115)

Houve uma espécie de reestruturação do trabalho educativo (OLIVEIRA, 2004), em que as medidas adotadas para avaliá-lo convergiram para a tentativa de objetivação do produto desse trabalho educativo. Ao construir projetos que se voltam para o alcance das metas, esquece-se do verdadeiro produto da educação. Ele se torna as habilidades e competências a serem objetivadas nos testes. A política educacional coloca em prática uma concepção de que o *professor ensinou e o produto de seu trabalho é uma habilidade por parte do aluno, supostamente objetivável num teste.*

Alguns autores já abordaram o tema do produto da educação em pauta, conforme discutido na seção anterior. Ao lado dessas questões emerge a tentativa de objetivação do trabalho educativo. Na produção material, “durante o processo de trabalho, o trabalhador se transmuta de ação em ser, de movimento em produto concreto” (MARX, 2014, p. 223). Nessa produção, a avaliação pode ser objetiva, por meio da análise do produto que resultou da ação do trabalhador. O trabalho educativo, por sua vez, requer outro olhar para ser avaliado. Por exemplo, ao considerar a aula como produto da educação, “a natureza complexa do processo pedagógico fica encoberta pela aparência de uma mercadoria que se supõe facilmente avaliável como outra qualquer”. (PARO, 1993, p. 106). Essa compreensão enseja propostas de avaliação equivocadas. Paro sugere que

talvez fosse importante se pesquisar até que ponto a utilização ‘fetichizada’ da aula tem a ver com a escamoteação da qualidade do ensino público. No ensino privado, na medida em que tal mercadoria é paga (ou melhor, explicitamente paga, já que no sistema público o ensino também é pago, só que indiretamente), supõe-se que os pais têm o direito de aferir sua qualidade. No

ensino público, entretanto, o não pagamento explícito pela 'mercadoria aula supõe que seus usuários não têm o direito de contestar sua qualidade. (PARO, 1993, p. 106).

Se antes a perspectiva da cobrança pela qualidade da aula como uma mercadoria estava presente no ensino privado, nas recentes reformas das políticas educacionais brasileiras, os usuários dos serviços públicos são tomados como consumidores; a perspectiva da avaliação desses serviços segue padrões análogos aos da prestação de serviço pela empresa privada. A conclusão do autor sobre a fetichização da aula como produto da educação, em todas as situações citadas, leva ao desvio do entendimento crucial à educação, de que a especificidade do processo pedagógico de produção, enquanto "relação social, exige mecanismos muitos mais apurados e complexos para uma adequada avaliação. Na ausência de tal avaliação, culpa-se o usuário pela incompetência da escola" (PARO, 1993, p. 106). Não é diferente quando se tenta materializar o produto do processo pedagógico em resultados de testes aplicados a alunos. Neste último caso, transfere-se essa culpa para o âmbito individual e da competência profissional dos educadores. Em todo caso, quem termina excluído e tem seu direito à educação negado é o aluno.

Considerações finais

Nestas considerações finais, colocam-se algumas questões à política educacional, a fim de fundamentar e qualificar o debate acerca da adequação dos meios adotados nessa política e a especificidade da atividade que ela visa regular. Embora autores como Oliveira (1993) tenham afirmado que o trabalho pedagógico se subsumi concretamente ao capital, tendo em vista a aquisição de sistemas apostilados e a adoção do controle em sistemas privados de ensino, por exemplo, o que ficou por dizer foi que essa subsunção não se dá sem prejuízo para o alcance dos reais fins da educação.

Pelo tipo de trabalho – relação – que se desenvolve entre o professor (trabalhador) e o aluno (objeto de trabalho que é também trabalhador no processo educativo e, portanto, sujeito), se algum desses dois tiver negada sua condição

de sujeito (que concebe e executa junto com o outro), não é possível sequer atingir os fins da educação. Menos possível ainda é, com isso, elevar a produtividade, acelerar a consecução desse produto, a menos que se tome “produtividade” por um sentido que desvincule processos e fins, caindo na *performance*, desempenho pelo desempenho. Na produção material capitalista, a consecução de metas e índices coincide com a ampliação do capital, realizando, portanto, seu objetivo. Isso é facilmente verificável, mesmo com todos os condenáveis prejuízos para o trabalhador. No entanto, em que medida a elevação de escores e o alcance de metas – quando se realizam – coincidem com os reais objetivos da educação?

O problema com a forma escolhida para realizar o monitoramento da qualidade não é a da simples derivação das medidas do modelo econômico e das consequências para o trabalhador da educação, mas também, conseqüentemente, a da ausência de conformidade entre as medidas adotadas e os fins do serviço ou da atividade a que elas se aplicam. É possível verificar a burocratização da atividade educativa enquanto práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011) nesse transplante de modelos produtivos da produção de mercadorias (objetos) para o controle de uma atividade que tem como fim a constituição de sujeitos.

Referências

ADRIÃO, Teresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108. p. 101-132, nov./1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997*. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: Diário Oficial, 13 out. 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Presidência da República. *Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial, 25 abr. 2007b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 8, de 24 de abril de 2007*. Aprova o Manual de Assistência Financeira que estabelece diretrizes para operacionalização de projetos educacionais em 2007. Brasília: Diário Oficial, 25 abr. 2007c.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 9, de 24 de abril de 2007*. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Brasília: Diário Oficial, 25 abr. 2007d.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 29, 20 de junho de 2007* (retificada em 29/6/2007). Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília: Diário Oficial, 21 jun. 2007e.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 47, de 20 de setembro de 2007*. Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20/7/2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília: Diário Oficial, 21 set. 2007f.

FERNANDES, Reinaldo. *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)*. Brasília-DF: MEC/INEP, 2007.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÜDKE, Menga. O que vale em avaliação. *Educação e Seleção*, São Paulo, v. n. 9, p. 27-36, jan./jun. 1984.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*: livro I. 32. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014. 2 v.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. A organização do trabalho na escola como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. *Ideias*, São Paulo, FDE, n. 16, p. 114-124, 1993.

PARO, Vitor Henrique. Administração das escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n. 59. p. 27-31. 1986.

_____. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109. Jan./jun. 1993.

_____. *Educação como exercício de poder*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O professor como trabalhador: consequências para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, L. C., et al. IV *Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco - Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação*. Campinas - SP: CEDES, v. 1, 2013. p. 957-971.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema educacional americano: como testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 444p.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em: 27 de janeiro de 2018.

Aprovado em: 13 de março de 2018.

Publicado em: 13 de junho de 2018.