

## **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DOS SENTIDOS DO “NÃO APRENDER” ATÉ O “NÃO ENSINAR”**

### ***POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EXTERNA Y LA MEDICALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: DE LOS SENTIDOS DEL “NO APRENDER” AL “NO ENSEÑAR”***

### ***EXTERNAL ASSESSMENT POLICIES AND MEDICALIZATION OF EDUCATION: FROM THE MEANINGS OF “NOT LEARNING” UNTIL “NOT TEACHING”***

Vilma Aparecida de SOUZA<sup>1</sup>  
Leonice Matilde RICHTER<sup>2</sup>  
Lázara Cristina da SILVA<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, objetivamos analisar as políticas de avaliação externa e os efeitos concernentes ao “não aprender” e ao “não ensinar” como marcas da culpabilização e medicalização da educação. Por meio de um estudo bibliográfico, abordamos os constructos teóricos-conceituais que confrontam a lógica classificatória das avaliações no âmbito das políticas. Como procedimentos metodológicos do campo empírico, realizamos entrevistas dialogadas com professores de um município mineiro. Evidenciamos os sentidos e efeitos precípuos das políticas de avaliação marcadas pelo *modus operandi* neoliberal que afeta a organização do trabalho pedagógico, os estudantes e os docentes que são forçados a se enquadrarem em resultados e padrões eivados de interesses do mercado. Nesse caso, os sujeitos que não se atentam às expectativas quantitativas são culpabilizados e submetidos a dispositivos de poder que procuram enquadrá-los nos padrões definidos como normais e/ou ideais, ao explicitarem a lógica medicalizante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas de avaliação externa. Culpabilização. Não aprender. Não ensinar. Medicalização.

**RESUMEN:** *El artículo analiza las políticas de evaluación externa y sus efectos, concernientes al "no aprender" y al "no enseñar", como indicadores de culpabilidad y medicalización de la educación. A partir de un estudio bibliográfico ponemos en relieve las construcciones teóricas-conceptuales que confronta la lógica clasificatoria de las evaluaciones en el ámbito de las políticas. En el campo empírico, como procedimientos metodológicos, se realizaron entrevistas dialogadas con profesores de un municipio de Minas Gerais. Se evidencian los significados y efectos precisos de las políticas de evaluación marcadas como un modus operandi neoliberal que se utiliza para organizar el trabajo*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professora Adjunto III da Faculdade de Educação. Doutorado em Educação (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9420-0908>. E-mail: vilmasouza@ufu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professora Adjunto III da Faculdade de Educação. Doutorado em Educação (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4510-0844>. E-mail: leonice@ufu.br

<sup>3</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professora Adjunto IV da Faculdade de Educação e Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão GEPEPES. Doutorado em Educação (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4647-8785>. E-mail: lazara@ufu.br

*pedagógico de los estudiantes y profesores, que se ven obligados a enmarcarse en resultados y patrones derivados de los intereses del mercado y aquellos que no cumplen las expectativas cuantitativas, son culpabilizados, siendo sometidos a dispositivos de poder que procuran enmarcarlos en los patrones definidos como normas y/o ideales, explicando la lógica medicalizante.*

**PALABRAS CLAVE:** *Políticas de evaluación externa. Culpabilización. No aprender. No enseñar. Medicalización.*

**ABSTRACT:** *In this article, we aimed to analyze the external assessment policies and the effects concerning “not learning” and “not teaching” as impressions of the blame and medicalization of education. Through a bibliographic study, we approached the theoretical-conceptual constructs that confront the classificatory logic of assessments within the policies area. As methodological procedures in the empirical field, we conducted dialogued interviews with teachers from a municipality in Minas Gerais. We highlighted the main directions and effects of the assessment policies marked by the neoliberal modus operandi that affected the organization of pedagogical work, students and teachers who are forced to conform to results and standards laced with market interests. In this case, the subjects who do not observe quantitative expectations are blamed and subjected to power devices that seek to fit them into the standards defined as normal and/or ideal, when explaining the medicalizing logic.*

**KEYWORDS:** *External assessment policies. Blame. Not learning. Not teaching. Medicalization.*

## **Introdução**

A lógica classificatória das políticas públicas de educação não é um fenômeno novo da gestão do Estado, ao contrário, marca uma história de disputa que transcende tempos e espaços e assume dimensões transnacionais. Contudo, sedimentada pela reconfiguração do nexo mercantil com as reformas de cunho neoliberal, as políticas públicas de avaliação externa são lançadas por um conjunto de princípios, de concepções e de práticas que compõem o próprio sentido gestorial adotado pelo viés de um “Estado Avaliador” (AFONSO, 2014), que está organicamente vinculado à formação de um novo *homo economicus* que busca enquadrar todos aos interesses do capital.

De tal modo, o presente artigo tem como objetivo investigar os desdobramentos das políticas de avaliação externa na organização do trabalho pedagógico e nos profissionais da educação e a relação entre os mecanismos de responsabilização e a medicalização, em especial, do professor. Em efeito cascata, os resultados das avaliações externas classificatórias emanadas pelo Estado reproduz a lógica da exclusão, colocando em relevo a escola e, notadamente, os professores como responsáveis unilaterais pelos índices da instituição, em

um movimento no qual o Estado publiciza o ranqueamento das escolas, evidenciando o fracasso daquelas que não alcançam as metas projetadas.

O fracasso passa a ser imputado à escola, o que provoca intervenções como se o resultado fosse consequência institucional, sem considerar todas as dimensões e os contextos que afetam o processo pedagógico, dentre eles as próprias políticas públicas neoliberais que limitam investimentos e afetam a qualidade da educação. Nesse processo, o “não aprender”, retratado pelos resultados das avaliações, é lançado, conseqüentemente, aos estudantes, os quais são rotulados e definidos como portadores de patologias biológicas e/ou psicológicas. A esses, por sua vez, são atribuídos os resultados das avaliações, materializando, assim, o fracasso escolar como consequência individual. Impactados também por essa realidade, os professores sofrem processo semelhante, igualmente responsabilizados nos âmbitos das políticas públicas do Estado.

A partir de estudo bibliográfico colocamos em relevo constructos teóricos-conceituais que evidenciam a lógica classificatória das avaliações no âmbito das políticas públicas. E, com o escopo de investigar os desdobramentos das políticas de avaliação externa e a relação com a medicalização da escola, em especial, do professor, foi utilizada a entrevista dialógica com professores de um município mineiro que, para fins de sigilo, não será identificado neste artigo. Os(as) profissionais que participaram da entrevista tiveram acesso aos objetivos e à metodologia da pesquisa, de forma a tomarem a decisão quanto a sua participação ou não na pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação não envolveu a identificação dos participantes, e cada um dos docentes foi identificado por um número de 1 a 5 acrescentados pelas letras de A a D, correspondentes às escolas.

### **Da avaliação da aprendizagem à avaliação externa classificatória: processos de culpabilização, responsabilização e medicalização**

Ao longo das últimas décadas, as políticas de avaliação externa têm assumido protagonismos no debate nacional, movimento semelhante à realidade internacional. Marcada por contradições, a avaliação é destacada no âmbito das políticas públicas de educação, desde 1990, como uma das estratégias centrais para a promoção da qualidade da educação. Contudo, ao longo das quatro décadas de sua implementação, os dados quantitativos dos índices externos, que são associados à concepção de qualidade, têm sido questionados quando o Estado:

[...] se limita à publicização de dados de testes padronizados de proficiência e taxas de aprovação, mas desconsidera um grande leque de variáveis que

devem ser analisadas para aferir a realidade da educação básica e superior no país. Outrossim, o Estado, ao transparecer a ideia de que já exerceu a sua função ao realizar e tornar público os dados, induz a sociedade a entender que a responsabilidade para resolver os problemas identificados nas avaliações é apenas da comunidade escolar, principalmente dos profissionais da área. Com essa postura, ele não se coloca como corresponsável, o que é preocupante diante da defasagem histórica de investimentos em educação pública no país (SILVA; RICHTER; SOUZA, 2020, p. 2).

Assim, as políticas de avaliação são lançadas pelo Estado, seguindo o nexo da responsabilização unilateral (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2016), incorporando, ainda, princípios deturpados que distanciam a avaliação da concepção formativa, que tem como foco a intervenção e a busca de alternativas para superar as dificuldades identificadas e, dessa forma, melhorar os resultados almejados. Ao contrário, segundo a lógica da avaliação da aprendizagem que esteve historicamente voltada para o controle e a responsabilização dos estudantes pelos resultados da aprovação/reprovação, as avaliações externas incorporam igualmente sentidos deturpados, quando o processo de ensino passa a ser realizado para atender às expectativas dos índices externos, semelhante ao estudante que não estuda para aprender, mas para fazer a prova.

Essa cultura avaliativa classificatória marcou e marca a vida de muitos estudantes que, não raro, são apontados como responsáveis pelos resultados avaliativos: aqueles que obtêm bons índices são exemplos de sucesso e os que não atendem à expectativa são culpabilizados pelo “não aprender”, em que se vê o “não aprender” em um sentido patologizante, sem considerar as condições materiais e socioculturais que podem ter levado a essa realidade. Uma prática de avaliação repressiva – utilizada como instrumento de ameaça e de disciplinarização de condutas –, que gera medo, que é assumida como neutra e estritamente formal, que está a serviço da classificação e da seleção, que gera rótulos, é um instrumento de controle de condutas e de valores. Quando a avaliação apresenta dados que retratam o “não aprender”, ela passa a ser instrumento para justificar intervenções medicamentosas, pois os resultados negativos, muitas vezes, são justificados por problemas biológicos ou psicológicos.

Nessa lógica classificatória da avaliação da aprendizagem, os estudantes são tomados como objetos da avaliação e são culpabilizados pelos resultados, sem que se considere a complexidade das dimensões que estão direta e/ou indiretamente relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem. Essas características da prática avaliativa colimam os valores meritocráticos, mercadológicos e objetivistas, uma avaliação incompatível com a garantia do direito de todos à educação de qualidade, mas que, ao contrário, é utilizada como forma de inculcação ideológica na qual o próprio estudante passa a se perceber como incapaz.

Nas últimas décadas, novos processos de exclusão foram gerados no sistema educacional, pois, se antes muitos estudantes eram excluídos fisicamente da escola por meio da reprovação que levava à evasão, atualmente observa-se uma atenuação dessa lógica sem que necessariamente ela se configure numa realidade realmente inclusiva, quando grande quantidade de estudantes permanece no interior da escola pública. Contudo, há de se questionar o sentido e a qualidade dessa permanência e em quais condições ela ocorre. Segundo Freitas (2007), as novas lógicas pedagógicas de exclusão ocorrem por dentro da escola e adiam a eliminação do estudante, gerando uma aparente democratização. Programas de aceleração, de progressão continuada e/ou automática configuram-se em mecanismos que delongam a saída dos estudantes da escola, mas não garantem condições e processos de aprendizagem, mesmo assim eles incorporam valores e visões do mundo e de si mesmos.

Nesse processo, a eliminação ocorre “[...] na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável” (FREITAS, 2007, p. 968). Por isso, há “[...] hoje um grande contingente de alunos que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula”, cuja “[...] eliminação da escola foi suspensa ou adiada” (*Idem*, destaques do autor). Nessas condições, quando tais situações são denunciadas, uma das alternativas recorrentes é o encaminhamento dos estudantes para laudos médicos e/ou psicológicos.

Diante de uma avaliação da aprendizagem que não retém o estudante e reduz os índices de reprovação, mas que também não garante a aprendizagem efetiva, observa-se uma realidade fenomênica que camufla processos de exclusão ao mesmo tempo que garante uma imagem de ampliação de acesso e de permanência na Educação Básica, elevando os índices da avaliação externa. Quando evidenciado o “não aprender”, há um efeito cascata de transferência de responsabilidade pelos resultados, no qual tanto o estudante é culpabilizado quanto os docentes, pois esses professores são julgados por não garantir no processo pedagógico a aprendizagem, sem colocar em evidência as condições da escola pública e dos profissionais da educação e/ou a realidade dos estudantes.

No Brasil, o contexto de ampliação de acesso à educação coaduna com as políticas de avaliação externa, que foram oficializadas no governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) por meio da Lei nº 9.131 (BRASIL, 1995), que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Naquele contexto, o caráter amostral do Saeb não permitia a identificação dos resultados por escolas ou por municípios, o que foi significativamente reconfigurado com a reformulação do Saeb, em 2005, e com a

implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007).

O Ideb é calculado por meio das médias de proficiência dos estudantes obtidas no Saeb e dos resultados do rendimento escolar (taxa de aprovação), disponibilizados por meio do censo escolar, e apresenta resultado por escola, por município, por estado e nacional, com metas intermediárias projetadas até 2019. 2021 foi definido como o ano no qual se espera atingir a média nacional 6,0, considerando-se os anos iniciais do ensino fundamental. Valor que foi delineado com base na média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na véspera de tal data, os índices indicam uma ascensão contínua do Ideb que, em 2005, teve como valor inicial o resultado de 3,8 (2005). Os anos iniciais do ensino fundamental têm atingido as metas, como pode ser observado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Demonstrativo de dados do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil de 2005 a 2021 segundo o Inep

Ano									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas do Ideb		3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Resultados do Ideb	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	

Fonte: Dados organizados pelos autores

Quando avaliamos os dados dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, observamos como as metas do Ideb não foram todas atingidas, sendo mais distante os resultados do ensino médio, como pode ser observado nos Quadros 2 e 3.

**Quadro 2** – Demonstrativo dos dados do Ideb dos anos finais do ensino fundamental no Brasil de 2005 a 2021 segundo o Inep

Ano									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas do Ideb		3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Resultados do Ideb	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	

Fonte: Dados organizados pelos autores

**Quadro 3** – Demonstrativo dos dados do Ideb do ensino médio no Brasil de 2005 a 2021 segundo o Inep

Ano
-----

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas do Ideb		3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
Resultados do Ideb	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	

Fonte: Dados organizados pelos autores

Esses resultados numéricos, de acordo com a visão oficial do Estado, denotam a qualidade da educação brasileira, fazendo uma relação direta entre quantidade e qualidade. Contudo, como evidencia Richter (2015), é necessário problematizar quais são os impactos desses índices sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre os professores e sobre os estudantes. Segundo a autora, dentre as consequências está o processo de responsabilização docente pelos resultados das instituições, que passam a ser culpabilizados pelo “não ensinar”, retomando a lógica da cultura classificatória que historicamente marcou a avaliação da aprendizagem no país, que responsabiliza os estudantes pelo “não aprender”. Essa realidade denota os efeitos de práticas de avaliação que afetam a imagem do docente como profissional diante da publicização dos resultados, dos mecanismos de intensificação do trabalho docente e da perda da autonomia sobre a prática pedagógica. Assim, quando o Estado não garante as condições de trabalho, os resultados, mesmo quanto positivos, provocam processos de intensificação do trabalho docente. Contudo, é diante da dificuldade de alcançar as metas que os docentes sentem os efeitos de uma política de culpabilização que degrada e corrompe a sua imagem, tendo como um dos seus desdobramentos a medicalização da escola, em especial do professor, o que será discutido na próxima seção.

### **A lógica medicalizante das políticas de avaliação externa: em foco o professor**

Como discutido anteriormente, o Estado vem impondo aos sistemas educacionais mecanismos que exercem papel de controle, exigindo que os sistemas educacionais prestem contas por meio dos mecanismos das políticas de avaliação, centradas sempre em resultados e na cultura da responsabilização, “[...] tendo como parâmetros indicadores estabelecidos com base em níveis considerados performáticos” (MAUÉS, 2010, p. 713).

Especialmente, até o final da década de 1980, o nexos classificador das avaliações da aprendizagem marcava a vida dos estudantes e, a partir da década de 1990, com as políticas de avaliação externa, o professor passou a sentir efeitos semelhantes aos estudantes quando passam a ser responsabilizados pelos resultados dos testes standardizados. Como efeito, tem-se um estado de cansaço e de comprometimento emocional do professor, provocado pela sensação de impotência diante de políticas avaliativas de um Estado Avaliador, que passa a cobrar resultado ao mesmo tempo em que investe o mínimo em políticas sociais, além de

incorporar princípios privatistas como a competitividade, o ranqueamento e a diferenciação por meio das avaliações.

Esse desgaste físico e emocional do professor compromete a sua prática pedagógica: ainda que ele tente superar essa realidade, há o limite humano que subjuga o próprio desejo e o leva ao adoecimento ou ao que denominamos como “*síndrome do abandono passivo*”, ou seja, o professor *permanece na docência, não abandona efetivamente a profissão, mas fica como se estivesse anestesiado/amortecido*; assim, ele aceita o processo passivamente e já não se motiva para se manifestar ou buscar superar essa situação. Suas próprias ações são superficiais, individuais e, não raro, indiferentes e apáticas (RICHTER, 2015, p. 282. grifos do autor).

As políticas de avaliação externa têm interferido diretamente na rotina e na organização de todo o sistema escolar, cujas notas dos testes estandardizados são divulgadas sem considerar o cenário pedagógico e social que os produziu, por meio de um movimento de despolitização da educação. Segundo Leher (2013), esse processo de despolitização faz com que o foco recaia apenas sobre os indivíduos, tanto estudantes quanto professores, medicalizando a educação. Nesse contexto, o autor chama a atenção para o fortalecimento dessa pedagogia dos resultados que toma como foco do processo educativo apenas os índices, analisados por si só. Essa pedagogia prescinde as questões de natureza política e estrutural e passa a analisar os baixos índices como um efeito do “não aprender” e do “não ensinar”, a partir de uma perspectiva míope que pode ser corrigida a partir de ações gerenciais e pontuais, seja pelo uso de tecnologias, seja pela prescrição de fármacos como solução para os problemas de aprendizagem (LEHER, 2013).

Pesquisas (MAUÉS, 2010; RICHTER, 2015; SILVA, 2019) apontam que as políticas educacionais de avaliação introduzem no contexto escolar um forte apelo à figura do professor como o responsável pela má qualidade do ensino, retratada pelos baixos índices do IDEB, sendo atribuída a esse profissional a “missão” de salvaguardar a educação. Para o cumprimento dessa “missão”, assiste-se ao acúmulo de novas atribuições a esse profissional como parte de um movimento de reestruturação da gestão e da organização pedagógica da escola para o alcance de melhores índices, incorrendo em uma “hiper-responsabilização” do professor em relação aos resultados de sua prática pedagógica e da qualidade do ensino, como definido por Sacristán (1996) e indicado nos excertos abaixo pelos professores envolvidos na pesquisa.

*Como os resultados que não estão muito satisfatórios na prova, a cobrança agora é por causa do IDEB. A cobrança é para melhorar. Sempre que vem o resultado do IDEB, quando ele é apresentado, é aquela correria de cobrança em cima do professor (Entrevista – Professora 2 – Escola A).*

*Então, depois do IDEB até a enturmação da escola é realizada em função do IDEB e das avaliações externas. Tudo passou a girar em torno das avaliações externas. Nós pegamos avaliações até de outros estados, acessamos sites para pegar provas que podem estar preparando o aluno para o IDEB. Até os professores pegam provas e avaliações que ajudem nesse sentido. Nós fazemos avaliações treinando os alunos, principalmente português e matemática. [...] Utilizamos esses modelos para serem aplicados em nossas avaliações mensais e bimestrais (Entrevista – Professora 5- Escola C).*

*Teve uma reunião sobre o PDE-Escola que foi falado horrores para as escolas com IDEB baixo, foi cobrado muito e responsabilizados os professores e a direção dessas escolas, saímos dessas reuniões com a sensação de fracasso e frustração. Mas eu falo para os professores se preocuparem com IDEB, porém há outras coisas importantes. E quando o IDEB é baixo, expõe a escola e os professores, e a cobrança é grande. Sempre que o pessoal me pergunta se estamos preparando os alunos para a Prova Brasil, eu digo que sim, pois eu me preocupo desde o início do ano (Entrevista – Professora 5 – Escola C).*

Embora a prática pedagógica esteja vinculada diretamente à figura do professor, ela não depende única e exclusivamente dele, considerando-se que o ensino deve ser compreendido também como uma prática social que abarca outras dimensões, como a cultura e o contexto socioeconômico, para além da pedagógica.

Os estudos de Ball (2005) analisam que, juntamente com as mudanças na prática profissional em decorrência das novas atribuições para o atendimento e a satisfação de critérios de qualidade preestabelecidos, os professores são submetidos à lógica da performatividade pelo empenho com que procuram corresponder aos imperativos da competição e do cumprimento de metas, um equívoco que toma como foco a melhoria de resultados, reforçando o controle da qualidade por meio de “pressões” que abandonam escolas, alunos e professores à própria sorte, como destacado no depoimento a seguir.

*Olha, com [...] o IDEB eu sinto assim muita cobrança, né? [...] a diretora é pressionada de cima para baixo [...] E os professores sofrem muito com isso e vão adoecendo. Todo dia faltam um, dois, três professores. E isso aumentou muito depois das avaliações externas porque a cobrança e a pressão é demais (Entrevista – Professora 4 – Escola A).*

Nesse sentido, pesquisas apontam (OLIVEIRA, 2002; CALDAS, 2007; RICHTER, 2015) um processo de sofrimento do professor, resultado do desgaste presente em diversas dimensões que envolvem as políticas de avaliação externa, que vão desde as condições de trabalho precárias, que dificultam a prática docente, até o esgotamento psíquico, decorrente da cobrança e da pressão exacerbadas para o cumprimento de metas. Esse quadro, por não

receber a atenção necessária, acaba por conduzir os professores a um processo de adoecimento e de afastamento da sala de aula, que associa o “não ensinar” a um transtorno que vem acompanhado de processo de medicalização, como apontado pela Professora 3 da Escola B.

*Nesse tempo de experiência de escola [...] tenho visto muita gente doente, inclusive eu. [...] São tantas cobranças! Essas cobranças pelos resultados estão adoecendo os professores. Muitos colegas estão de atestado médico, fazendo acompanhamento com psicólogo e tomando calmantes (Entrevista – Professora 3 – Escola B).*

*Os professores estão cansados. É tudo muito sofrido, muito sofrimento. Você tem, além de você ter de trabalhar em mais de uma escola, a cobrança hoje em dia muito maior. É preocupação com metas, com ações, com IDEB. E além disso, antes o professor era valorizado, respeitado, existia um respeito por parte da família, do aluno, em relação ao professor. Perderam-se esses valores. [...] Tá difícil. Porque que os professores estão todos depressivos, estão todos cansados, estão todos sofrendo com a responsabilidade que aumentou, o cansaço aumentou. Muitos colegas estão tomando remédio para depressão. O esgotamento mental é muito grande, e a quantidade de licenças médicas de professores doentes por conta disso, também. A educação está tomando um rumo, que ela está adoecendo os professores (Entrevista – Professora 2 – Escola B).*

*O professor sofre muito, e a maioria está ficando doente, muitos estão afastados com atestados médicos. Daqui uns dias, ninguém vai querer ser professor. Se você conversar com os professores, vai ver que é só cobrança, só cobrança, preenchimento de papel, preocupação com o IDEB, com essas avaliações sistêmicas. Então, assim, o professor não está aguentando mais. É muito cansaço mental e muitas horas de trabalho, sem valorização (Entrevista – Professora 4 – Escola A).*

Dentre as intervenções, a prática medicamentosa diante do adoecimento e o afastamento caracterizam uma realidade de uma das profissões mais extenuantes (CODO, 1999). Segundo Robalino (2012, p. 377), o trabalho docente deve ser analisado por três elementos constitutivos: “a carga de trabalho, a complexidade da tarefa e a responsabilidade”, elementos que, mediante a pressão das avaliações externas, passaram por processo de intensificação.

Os depoimentos dos docentes da presente pesquisa encontram ressonância nos dados da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/FaE/UFMG, intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, envolvendo sete estados (MG, ES, GO, PR, SC, RN e PA), com 8.875 respondentes. Tal pesquisa apresentou que “[...] 28% dos docentes afirmam ter se afastado por licença médica, sendo que a maioria por um período de uma a três semanas e 34% por mais de um mês”

(CALDAS, 2012, p. 431). A pesquisa apontou, ainda, que são muitos os motivos de adoecimentos dos docentes e o conseqüente afastamento do trabalho por licença médica: 11,7% por estresse; 12,7% por depressão, nervosismo e ansiedade. No campo dos transtornos psíquicos, 8,7 % dos professores(as) informaram fazer uso regular de medicamentos para depressão, ansiedade ou nervosismo e 4,5%, para alterações do sono (CALDAS, 2012, p. 432).

Outros dados sobre as condições de saúde dos docentes são apresentados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2020), que mostram que “[...] 1% dos 762 profissionais de educação da rede pública de vários estados entrevistados no início de 2017 ficaram afastados da sala de aula após episódios que desencadearam problemas psicológicos e psiquiátricos nos últimos cinco anos”. Dentre as principais causas dos afastamentos, o estresse apareceu com maior incidência (65,7%), seguido pela depressão (53,7%).

O que precisa ser problematizado é que esse adoecimento e esse afastamento do professor da sala de aula, na maioria das vezes, são analisados a partir de uma perspectiva individual das questões relacionadas à saúde e ao trabalho docente, carregando o risco da culpabilização do docente, não remetendo às condições mais amplas que produziram esses transtornos. Nessa perspectiva, o adoecimento e o afastamento do docente são desdobramentos, dentre outros fatores, de uma política de avaliação externa que tem como marca a perspectiva individualizante para o problema da não aprendizagem, indo do sentido do “não aprender”, em que o culpado é o aluno, ao sentido do “não ensinar”, quando o professor passa a compartilhar dessa culpa pelo processo de responsabilização pelos baixos índices. Essa perspectiva individualizante alimenta-se de uma abordagem biologicista presente no discurso hegemônico da atualidade, com características apropriadas ao positivismo e ao imediatismo da sociedade capitalista (LIMA; GUIMARÃES DE FARIA, 2019). Essa perspectiva é evidenciada pelo excerto a seguir.

*É muito sofrimento e insegurança para o professor, porque ele sabe que está sendo medido, avaliado também com o PDE-Escola e o IDEB. É obvio que o professor é o principal a ser atingido se não cumprir as ações do PDE e com os resultados dessas avaliações [externas]. Não é só o aluno, pois se o aluno não conseguiu aprender é culpa do professor. É uma tensão o ano todo. Mas, ao mesmo tempo, eu acredito em resultados, pois o resultado é a base. É sofrido sim! Porque eu sou ligada a resultado, aprendi a ser assim. Desde o início do ano já vamos organizando nosso trabalho em função do IDEB, pois, se formos mal, sabemos que vamos levar tinta, que a escola vai ser exposta para toda a rede de ensino (Entrevista – Professora 5 – Escola C).*

*O PDE fala tanto de metas e IDEB que é, na verdade, uma cobrança do trabalho do professor. Eu falo que depois que termina a prova [avaliação externa] parece que tirou um peso enorme dos meus ombros. Mas o triste é que logo vem outro peso, outras cobranças, outras avaliações (Entrevista – Professora 5 – Escola D).*

Dentre um dos encaminhamentos para os docentes que não conseguem retomar à dinâmica de trabalho em sala de aula está a readaptação. Ao ser afastado, o professor readaptado passa a carregar o rótulo do transtorno do “não ensinar”, passando a ser visto como o profissional que deve ficar fora da sala de aula para evitar o fracasso da escola. E, nesse processo de readaptação, o laudo médico, como em todos os “[...] processos de medicalização, de controle e de judicialização da vida”, passa a ser um instrumento que “[...] realiza a função de julgamento, condenação e sentença” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 7).

*Depois do IDEB [...] fica todo mundo doido! Começa a cobrança e agora tudo tem prazo [...] E isso acaba adoecendo muitos professores e muitos pegam atestado médico e laudos médicos de depressão. Ai são colocados em outros cargos na escola [assumindo outras funções] (Entrevista – Professora 3 – Escola D)*

Esse afastamento da sala de aula, muitas vezes, consentido pelo professor, acaba por alimentar “[...] as engrenagens da lógica da medicalização, ao deixar de considerar os diferentes aspectos que precisam ser avaliados como, por exemplo, as condições de trabalho dos(as) professore(as), as condições socioeconômicas dos(as) estudantes”, dentre outros aspectos (SILVA, 2019, p. 152). Considerando-se que a lógica da medicalização se refere a um olhar individualizante para um problema como se tivesse uma fonte única, mas, na verdade, perpassam diferentes aspectos do contexto sócio-histórico-cultural-econômico-político, tal lógica traz como desdobramento a responsabilização de apenas um elemento e, em decorrência desse viés limitador, apresenta soluções que não conseguem abarcar a complexidade da problemática escolar.

As políticas de avaliação externa trouxeram o recrudescimento da lógica medicalizante no cenário escolar como forma de justificar a não aprendizagem dos estudantes e os baixos índices. Essa lógica apoia-se em justificativas marcadas por um movimento de despolitização da escola e da sociedade, ao atribuir os resultados exclusivamente aos indivíduos, em especial, aos aspectos biológicos dos estudantes e dos professores.

## **Considerações finais**

Os parâmetros da atualidade, ditados pelo ideário neoliberal, requerem sujeitos com condições físicas/biológicas, emocionais/afetivas e cognitivas capazes de atuar em uma realidade competitiva, tecnológica e individualista. Por conseguinte, nessa lógica, existe nas instituições escolares um conjunto de práticas de controle social de suas ações. A escola precisa ser produtiva, ou seja, entregar à sociedade esses “produtos” o mais rápido possível, dentro do planejado. Nesse nexo, não há problema em perder alguns, desde que eles estejam enquadrados e suas subjetividades capturadas e assujeitadas.

Submetido a essa lógica, o professor precisa ensinar o que é cobrado e garantir bons índices. Nessa busca por desempenhos estatísticos, esse professor lança mão de diversos dispositivos de poder para assujeitar os corpos e as mentes de seus estudantes. Segundo Garcia (2019), tais situações apresentam-se com uma atribuição equivocada, criando rótulos e estigmas relacionados a “doenças do não aprender”, aliado ao uso inadequado de questões sociais transvestidas de individuais. Essas práticas conduzem à biologização da educação para o fracasso escolar, fortalecidas por uma perspectiva clínico-terapêutica, na qual o estudante é o paciente que possui uma doença que precisa ser tratada, curada ou eliminada.

Por conseguinte, devido às circunstâncias patologizantes, uma pessoa sadia pode ser considerada “doente”. E aqueles que não se ajustam às dinâmicas propostas precisam passar por correções nos aspectos considerados inadequados. Surge aqui, novamente, a medicalização como uma alternativa para enquadrar os sujeitos à realidade. Para Meira (2012), esse fenômeno da medicalização da educação atua como elemento justificador das situações de fracasso escolar, uma vez que ainda há uma grande tendência em “[...] atribuir as dificuldades escolares às características orgânicas/cerebrais” (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017, p. 748).

Ironicamente, quando os resultados não atendem às metas lançadas pelo Estado, o professor é rotulado pelo “não ensinar” e passa por processos análogos aos vivenciados pelos estudantes. Nesse processo evidencia-se um efeito cascata, no qual tanto os estudantes quanto os professores vivem as marcas de uma sociedade que busca resolver de forma artificializada problemas estruturais e sociais. Nesta perspectiva, as políticas emanadas pelos Estado Avaliador, que têm como marca a lógica individualizante, tendo como foco tanto os estudantes quanto os professores, justificam os resultados das avaliações externas como efeitos do “não aprender” e do “não ensinar”, a partir de uma perspectiva míope que pode ser corrigida por meio de medidas gerenciais e/ou medicalizantes.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p.487-507, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, Dec. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- BRASIL. Lei n.9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 19257, 25 nov. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- CALDAS, A. R. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.) **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 429-445.
- CODO, V. M. O que é burnout? In: CODO, W. (Coor.). **Burnout**: a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Brasília, DF: CNTE, 2020. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, São Paulo; Campinas, v. 28, n.100, p. 965-987, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>
- GARCIA, A. T. **Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas**: um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB. Marília, 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.
- LEHER, R. Medicalização de políticas públicas, avaliação e metas de desempenho. In: COLLARES, C. L. A.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Org.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- LIMA, W. P.; GUIMARÃES DE FARIA, G. G. Medicalização e fracasso escolar: introdução à construção do discurso hegemônico. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 1-17, fev. 2019. Disponível: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/53834/32622>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MAUÉS, O. C. A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados. *In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Coleção didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 6. p. 703-729.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar Educacional*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-42, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. *Desidades*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, dez, 2013, p. 11-21. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>. Acesso em: 20 mai. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. *In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 450 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RICHTER, L. M. de; SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 31, n. 3, p. 607-625, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/60198>. Acesso em: 28 out. 2020.

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. *In: OLIVEIRA, D.; FRAGA, L. (Org.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. *In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 50-74.

SIGNOR, R. C. F.; BERBERIAN, A.P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p.743-763, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201610146773>

SILVA, K. C. S. **Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática**. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, M. V. S.; RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A. Editorial. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 255-259, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/56037>. Acesso em: 20 out. 2020.

## **Como referenciar este artigo**

SOUZA, V. A.; RICHTER, L. M.; SILVA, L. C. Políticas de avaliação externa e a medicalização da educação: dos sentidos do “não aprender” até o “não ensinar”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2916-2931, dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14566>

**Submetido em:** 10/01/2020

**Revisões requeridas em:** 25/05/2020

**Aprovado em:** 30/10/2020

**Publicado em:** 01/12/2020