

Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani*
Jarbas Dametto**

Resumo

Recentemente, uma pauta candente na agenda educacional organiza-se em torno da consolidação das avaliações em larga escala ou avaliações de sistemas, como ação de política educacional. Com base nessa realidade, este texto sugere reflexões sobre a relação entre o pensamento de Paulo Freire e o direcionamento de um olhar crítico para as avaliações em larga escala enquanto instrumento de política educacional. Metodologicamente fundamentado em revisão bibliográfica circunstanciada, este artigo desenvolve ponderações críticas às avaliações de sistemas, apontando que, ao se problematizar o modelo consolidado para avaliações em larga escala, relativizam-se os resultados aferidos, e emerge a concepção de educação subjacente a tais práticas, o que permite a avaliação crítica, a *flexibilização* da pauta da agenda educacional contemporânea e, com isso, o resgate dos fundamentos libertários que, na concepção de Freire, devem pautar a educação.

Palavras-chave: Agenda educacional. Avaliação educacional em larga escala. Paulo Freire. Políticas educacionais.

Introdução

A expressão “qualidade” ganhou, no início do século XXI, *status* de adjetivo sem o qual não se pode referenciar a educação. A qualidade da educação define nossas metas, senão nossos sonhos e expectativas. Tal questão é objeto de pesquisas acadêmicas cada vez mais prósperas e, igualmente, de um debate político em torno do tema, com contornos propositivos. A expressão “qualidade” associada à educação aparece quatro vezes no corpo da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional

Recebido: 12/03/2015 – Aprovado: 26/11/2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v23i1.6365>

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

** Psicólogo. Mestre e doutorando em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: jarbas@upf.br

de Educação, retornando no anexo da referida lei, ou na seção destinada às metas e às estratégias. Nesse item, a qualidade aparece como conceito de projeção em dez das vinte metas apresentadas (BRASIL, 2014).

Entretanto, nominar, identificar e materializar a qualidade é algo complexo e com parâmetros ainda em construção. O que é ter qualidade na educação? Tal questão não é de menor envergadura, no momento em que o conceito de qualidade assume a proeminência do discurso educacional e, ocupando esse espaço, carece de legitimação. A legitimidade desse atributo pode ser obtida pela construção de indicadores de qualidade, uma vez que:

[...] a construção de indicadores de qualidade assume grande complexidade, por se tratar de um campo aplicado das ciências sociais que lida com a construção de modelos para valorar políticas, programas, projetos e ações educativas que além de expressarem concepções teóricas e abordagens determinadas, envolvem também aspectos vinculados aos interesses sócio-políticos [sic] de determinados grupos em confronto e suas representações sobre qualidade em educação. Nesse sentido, o cuidado epistemológico e metodológico, bem como o enfoque sociológico sobre as representações sociais acerca do que se está avaliando são aspectos fundamentais para a definição de indicadores e para o conhecimento sobre o fenômeno que está sendo avaliado, no caso a qualidade da educação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 72).

Como indicador relativamente consensual, emerge uma ação de política educacional que tem presença marcante nas últimas décadas: as avaliações educacionais em larga escala. Atualmente, boa parte dos debates acerca da educação nacional tem sido conduzida pelos resultados de desempenho escolar divulgados por avaliações externas, realizadas em redes e sistemas de ensino. Tais avaliações, já consolidadas no cenário da política educacional contemporânea, comumente centram seu foco no rendimento do aluno e no desempenho e na competitividade dos sistemas de ensino, nutrindo a agenda de debates com informações que podem ser analisadas e compreendidas por toda sorte de teorias e perspectivas.

As avaliações em larga escala articulam-se a uma série de outras políticas direcionadas para a melhoria da qualidade da educação, incidindo ainda sobre a pesquisa e a produção científica, as linhas de financiamento da educação, a condução de propostas pedagógicas, bem como desembocando em ações de formação docente inicial ou continuada.

As avaliações em larga escala situam-se, *grosso modo*, dentro de subdivisões presentes na avaliação da educação formal, como propõe Freitas, quando pondera sobre:

[...] a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou municípios); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS, 2009, p. 10).

Ocorre que, na agenda atual, a avaliação em larga escala deixou de ser apenas um nível de avaliação ou um dos possíveis indicadores para balizar a qualidade da educação, assumindo *status* de condutora de todos os processos avaliativos, deixando de ser uma ação de política educacional e consubstanciando-se na própria política educacional. A avaliação em larga escala deixou de ser apenas um dos elementos para composição de uma pauta na agenda, para tornar-se o eixo central da agenda, em torno do qual orbitam ações, intervenções, idealizações, perspectivas de futuro, além de acalourados debates.

A intenção deste texto consiste, portanto, em examinar as proposições recorrentes das avaliações em larga escala como materialidade da política educacional atual, tabulando um diálogo com excertos da obra de Paulo Freire, com o objetivo de ponderar dados e representações já sedimentadas em tais avaliações e que, por conseguinte, compõem as pautas e a agenda educacional contemporânea.

A partir dos anos 1990, surge, no cenário acadêmico – e com progressiva intensidade – o termo agenda, como sinônimo de programação, pauta temática, planejamento, organização, cronograma de investimento ou ação.

Há, também, no cenário acadêmico, a constante remissão a uma espécie de “marco fundador” do termo: o texto escrito por Roger Dale (2001), no qual o autor define o conceito de agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). Tal conceito é retomado por diversos autores, entre os quais Afonso (2003), que opera com esse conceito como um dos eixos ou condicionantes das políticas educacionais atuais. O termo agenda pode ser equiparado à pauta de destaques ou de temas composta a partir da interferência de diversos elementos, como a academia, as políticas de governos, as tendências teóricas, as pressões de organismos internacionais e, também, o mecanismo de avaliação em larga escala (instrumentos, períodos de aferição, controle e divulgação dos resultados, etc.).

Elementos críticos para discussão da avaliação em larga escala

Considerado por muitos como o maior educador brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997) deixou um legado de produção intelectual que transcende gerações e sobrevive a sua ausência física, tanto pela profundidade quanto pela pertinência e amplitude de suas reflexões.

No conceito de educação bancária (FREIRE, 1983a), tem-se uma crítica aos processos educativos que consideram o educando como um depositário de informações sistematizadas e, necessariamente, consideradas relevantes pela instituição escolar. Nessa direção, o presente debate esforça-se para explorar essa noção por meio de uma revisão bibliográfica, a fim de discutir as avaliações em larga escala,

tomando como aporte excertos da obra de Paulo Freire, sobretudo no que se refere à crítica sobre os pressupostos que perpassam a prática pedagógica no que tange às aquisições cognitivas do educando e às formas de avaliação daí derivadas.

A avaliação em larga escala caracteriza-se, em geral, por ser externa à rede de ensino, ao sistema educacional ou à instituição a qual se destina, pautando-se em testes padronizados, aplicados a uma população de grande porte (séries ou faixas etárias), é elaborada com base na teoria de resposta ao item. Pela maneira como estão organizadas e são praticadas, as avaliações em larga escala brasileiras constituem uma sequência periódica e regular de processos ou ações de levantamento, tratamento e difusão de resultados, consolidando-se como peça central dos mecanismos de controle sobre o processo educacional, deslocando o foco de atenções dos processos para os produtos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), sendo que a avaliação, nesse caso, verifica uma espécie de “produto da ação da escola”, certificando, a partir disso, a sua qualidade. Entretanto, tal procedimento vem representando importantes distorções diante da original finalidade desse tipo de avaliação:

[...] a avaliação legítima ‘valorações’ úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

O foco estabelecido, aparentemente (e apenas), no produto mensurável dessas avaliações (notas individuais, pontuações e *rankings* institucionais), pode obstaculizar outras análises e aplicações para os indicadores produzidos, limitando a potencialidade de uma avaliação em larga escala e minimizando a possibilidade de conter um caráter positivamente transformador ante a construção de uma agenda educacional.

Outras críticas às avaliações em larga escala indicam que:

[...] o despontar da avaliação em larga escala como via de regulação central da educação básica não se subordinava à lógica do debate em defesa da escola pública e democrática, antes se orientou pelas ideias de modernização administrativa, cujas estratégias propiciaram a participação dos envolvidos segundo propósitos político-pedagógicos consequentes para os interesses predominantes no país (FREITAS, 2007, p. 47-48).

Assim, se tomarmos como parâmetro os princípios e fins da educação, expressos no art. 2º da Lei nº 9.394/1996: “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), podemos sugerir

questionamentos da seguinte ordem: os fins estabelecidos legalmente para a educação podem ser encarcerados em números, *rankings* e tabelas? É possível, com tais mecanismos, medir a tríade pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho?

Portanto, a metodologia do foco centrado no produto, típica das avaliações em larga escala, contrapôs tal instrumento em relação a outras tendências pedagógicas vislumbradas na época e defendidas por boa parte dos educadores: a discussão da qualidade a partir do favorecimento dos currículos escolares flexíveis e da autonomia pedagógica da instituição escolar, visando a adequação do ensino às peculiaridades da população atendida. Essas críticas não visam invalidar a avaliação externa, mas antes relativizar seus resultados e apontar seus subprodutos deletérios. Como pontuam Souza e Oliveira, não se trata de:

[...] desprezar o valor da avaliação externa, onde se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, a qual, no entanto, não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação [...] (2003, p. 883).

As avaliações em larga escala ou avaliações de sistemas, quando tratadas com o foco centrado exclusivamente no produto, gerando, mesmo que implicitamente, a concorrência e a hierarquia entre redes, sistemas e unidades educativas, parece que pouco (ou quase nada) relacionam-se com o legado pedagógico de Paulo Freire. Uma pedagogia da autonomia não pode ser signatária de *ranqueamentos* e competições com um teor meritocrático e comparativo. Quando quantificamos o desempenho, corremos o risco de perder o sentido dos valores que são aplicados ao universo escolar e às lógicas produzidas nos sujeitos que se colocam (ou são colocados) em situação de mensuração externa. Destarte, fazem sentido as indagações: as ferramentas de quantificação são capazes de abarcar as idiosincrasias da escola, seus conflitos e vivências cotidianas? E as matrizes de referência dos testes consideram as peculiaridades regionais?

O fortalecimento da crítica ao modelo consolidado para tais avaliações encontra, assim, reforços convincentes nas ideias de Paulo Freire, uma vez que a avaliação centrada em produtos não se descola, em momento algum, da educação bancária, em que:

[...] o educador faz ‘depósitos’ de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir ‘depositar’ nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1983a, p. 66).

Nesse entendimento de educação bancária, avaliar nada mais é do que retirar um “extrato”, fazer uma conferência acerca do que foi depositado, sendo que, neste paradigma, “[...] quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 1983a, p. 58).

Na educação bancária, interessa mais o que se pode “receber” de produto dos alunos após os respectivos depósitos do que os diferentes processos de construção do conhecimento. Não há espaço para a diversidade ou a pluralidade. A diferença, nesse caso, é entendida como um elemento que minimiza o retorno do depósito de conteúdos, e não como um aspecto do cotidiano a ser somado aos processos de interação. O modelo hegemônico de avaliação em larga escala pode ser reconhecido com facilidade como um mecanismo típico de um sistema de educação bancária, como denunciado por Freire.

Breves reflexões críticas

Com base no pensamento de Paulo Freire, é possível elaborar algumas críticas de foro reflexivo, que podem somar-se à problematização da avaliação em larga escala que focaliza unicamente os produtos, com a finalidade, implícita ou ostensiva, de *ranqueamento*, fomentando uma proposta de “educação bancária”.

A primeira crítica vem ao encontro dos processos de interação tecidos no seio do ato de educar, Freire propõe que:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p. 25).

Desse modo, educar não é simplesmente, de um lugar supostamente privilegiado, estabelecer conhecimentos a serem absorvidos por um grupo em condição de provável condição intelectual inferior. Educar é um ato de interação, de construção de sentidos e significados que não pode ser isolado, tanto em seu processo quanto em seu produto, e que não pode sobrepor-se à parcialidade e à incompletude que caracteriza todo saber.

A homogeneização, bem como a previsibilidade, das avaliações estandardizadas sugere um processo de:

[...] dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como ‘corpos conscientes’ (FREIRE, 1983a, p. 72).

Por essa perspectiva, as avaliações em larga escala, sobretudo graças ao seu conteúdo e forma, colaborariam para a desindexação do conhecimento de sua realidade de produção e apropriação, por limitar e hierarquizar conteúdos e habilidades, incluindo ou excluindo experiências culturais e intelectuais na construção de matrizes de referência uniformes para toda uma população, a despeito da diversidade que a constitui.

Ademais, incluso ao ato de educar enquanto apropriação de conteúdos culturalmente valorizados ou pertinentes, subjaz o ato de formar(se) permanentemente. Na lógica freireana, formar e formar-se são atos históricos e inerentes ao processo de hominização:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Pode-se considerar a existência de certa precariedade nos processos avaliativos que, inevitavelmente, nunca levam em consideração todos os fatores intervenientes no ato de educar ou na prática pedagógica. Assim, a avaliação do produto é sempre ilusória e parcial, uma vez que não abarca (e nem poderia) a totalidade das situações e dos processos de conhecimento.

Essa concepção coloca como central o currículo articulado nas salas de aula. Como avaliar com os mesmos critérios e parâmetros em realidades onde o conhecimento se processa de forma tão diversa? Principalmente se considerarmos, como Freire, que “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (2006, p. 36)?

Se, por exemplo, partirmos da premissa freireana de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 47), chegaremos fatalmente a uma contradição inerente aos processos de avaliação em larga escala: se tais processos forem tomados sob o *status* de construção, pode-se mesmo assegurar que não há como ‘medir’ e comparar diferentes graus de conhecimento, pois a construção é subjetiva

e dependente dos esforços individuais encetados. Portanto, como construção, não há como classificar ou *ranquear* diferentes processos de aprendizagem.

Assim, em relação aos processos de avaliação em larga escala,

Pergunta-se: Que contribuições trazem de fato, por quê, para quê e para quem? É um processo alavancador para escolas, professores, alunos, gestores, ou será um processo para comparações humilhantes ou descabidas? É um processo que alimenta a cooperação e busca de soluções coletivas ou, serve apenas para alimentar competição e concorrência exacerbadas? (GATTI, 2007, p. 57).

Uma segunda crítica remete ao pensamento freireano e aos indicativos de impossibilidade da neutralidade. Não há conteúdos neutros, tampouco desvinculados de sua historicidade. É impossível, segundo a lógica freireana, pensar em uma educação indexada à neutralidade, sendo mesmo “uma ingenuidade pensar um papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutros para uma ação que se dá em realidade que também não é neutra” (FREIRE, 2001, p. 45). Destarte, como “depositar e reaver” conteúdos sem que eles passem pelo crivo da interpretação de quem os ensina e daqueles que se dedicam ou são incumbidos a aprender? E mais, em que espaço se “depositariam” os conteúdos que não estabelecessem uma efetiva relação com a experiência de vida dos educandos?

A educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da autodireção, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da continuidade das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (FREIRE, 2000, p. 58). Para Paulo Freire, “[...] a educação como prática da liberdade [...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (1983a, p. 70).

Mantendo-se na direção da impossibilidade da neutralidade, os enfoques que os distintos conteúdos podem receber colaboram para que não seja possível aplicar, sem a justa ponderação, o mesmo tipo de questionário para diferentes realidades e, com propriedade, para diferentes culturas escolares. Considerar que, ainda que padronizado, um mesmo conteúdo poderá ser trabalhado da mesma forma e com a mesma ênfase em todas as unidades escolares do país é desconsiderar as dinâmicas internas de cada instituição, as escolhas metodológicas de cada docente, assim como o ritmo e os tempos de aprendizagem de cada aluno.

Assim, a especificidade do pensamento de Paulo Freire leva em conta os processos próprios dos sujeitos envolvidos no ato de educar. Educar é um ato político que exige protagonismo e não pode ser desempenhado por “objetos portadores” dirigindo-se aos “objetos receptores” do conhecimento. Como aduz Paulo Freire, uma experiência pautada por tais parâmetros acarretaria uma marcante morbidade ao processo educacional:

É a educação que mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na medida em que se transforma em alguém que impõe, ou, na melhor das hipóteses, num doador de ‘fórmulas’ e ‘comunicados’, recebidos passivamente pelos seus alunos (1983b, p. 69).

De tal modo, desprezando a dicotomização entre educador/educando, Freire afirma que o ato de educar não pode ser composto por ação e plateia, sendo o conhecimento um objeto de cena no qual “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1983a, p. 65). Na mesma esfera de entendimento, Freire refere-se “[...] à impossibilidade de uma real práxis libertadora se o educador segue o modelo ‘domesticador’” (2001, p. 182). Educar, portanto, não é um ato que ocorre entre sujeito/objeto (esse último domesticado e receptor), mas um ato que exige, incontestavelmente, uma relação entre sujeitos políticos (portanto entre sujeitos que escolhem situações, envolvimento, afetividades, maneiras de ser e estar no mundo).

Então, se educar é um ato político, como desconsiderar a conquista histórica de autonomia dos estabelecimentos escolares através da concepção e ação de seus projetos pedagógicos? Avaliações padronizadas para uma população nacional não ignoram tal avanço? Uma das contribuições reflexivas que pode ser feita incide sobre a falta de protagonismo dos processos locais no arranjo das avaliações de sistemas (processo de elaboração, aplicação e difusão dos resultados), o que pode levar a uma desconsideração da própria condição histórica do saber e do dinamismo dos sujeitos implicados na prática pedagógica que se desenvolve no interior das unidades educativas.

Há, ainda, uma terceira crítica vinculada ao conceito de qualidade perseguido pelas aferições advindas das avaliações em larga escala. O que se quer, com tal política, é constatar a qualidade da educação ofertada em todos os níveis de ensino, mas, cumpre perguntar: qual o conceito de qualidade na educação que se pretende desenvolver com a política das avaliações em larga escala?

Tal intento está também vinculado a uma “educação bancária”, termo sobre o qual cabem mais algumas ponderações:

A denominação ‘educação bancária’ aparece em sua obra como uma metáfora para exemplificar aquela visão de educação baseada numa doação daqueles que julgam ter o conhecimento àqueles que nada possuem. Como se o ato de conhecer acontecesse, exclusivamente, através de uma transposição oral e unilateral entre alguém que sabe e outro que não dispõe de nenhum saber (CUPOLILLO, 2007, p. 53).

E, ainda, nas palavras de Freire, acrescenta-se que,

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (1983a, p. 58).

Sob essa lógica, a qualidade é uma dádiva, uma concessão inerente ao processo de escolarização que não é construída com o aluno, mas para o aluno. Se a qualidade é para o aluno e não com a interação deste, gera-se uma espécie de dívida discente, cobrada por meio de provas e resultados, socialmente explicitados através de notas e de *rankings*.

Sobre esse aspecto, Gatti alerta que:

[...] há um fator relativo à divulgação e disseminação dos resultados das avaliações realizadas: a divulgação via imprensa é estrepitosa. Limita-se a comparações duvidosas, e dura um dia – cai no esquecimento, a disseminação nas redes não é planejada e enfatizada, e, a forma com que se apresentam os resultados, de um lado não são de leitura fácil, e de outro, não contribui com elementos claros quanto aos aspectos de sequência didática e aspectos sócio-psicopedagógicos relativos aos processos de ensino de crianças e jovens (2007, p. 54).

Assim, qualquer noção razoável de qualidade na educação é mais complexa do que é possível ser constatada e expressada em números que, se não desdobrados e contextualizados, pouco informam sobre os processos que se tecem no seio das instituições escolares e suas múltiplas implicações.

As ruidosas comparações proporcionadas por *ranqueamentos* pouco colaboram para o avanço da discussão sobre a escola, suas demandas e mazelas. Além disso, tais comparações mostram-se contraproducentes em relação aos princípios de uma avaliação formativa, uma “avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora” (FREIRE, 1997, p. 11).

Não se pode ficar indiferente à perspectiva de avaliação endereçada pelas aferições em larga escala. Trata-se, sem dúvida, de uma perspectiva de educação bancária e, nesta direção, não há como descolar os princípios de uma educação bancária da estrutura social e política que a mantém e nela se articula. Seria ingênuo tomar uma prática como essa, hoje de caráter onipresente nas redes de ensino, como um mero acidente ou um ato de displicência ou ignorância acerca da não criticidade que a ela subjaz, antes, pode-se antever uma intencionalidade em condicionar os processos educacionais a parâmetros ideologicamente engajados em perspectivas tecnicistas e utilitaristas de educação e sociedade.

Considerações finais

Mesmo recebendo, atualmente, o *status* de política educacional consolidada, a avaliação em larga escala não prescinde de uma discussão acerca dos seus métodos, de sua concepção de avaliação e, sobretudo, dos princípios de competição expressos em tais avaliações. Isso porque tais avaliações propõem a dicotomização entre processo e produto, ao sabor da educação bancária que manifesta a “*inconciliação* entre educador-educando” (FREIRE, 1983a, p. 71, grifo do autor).

Como conclusão, insiste-se (ao menos a literatura permite tal insistência) que há uma perspectiva de educação bancária (FREIRE, 1983a) incutida no modelo de aferição desenvolvido por tais avaliações. Esse aspecto se expressa no controle exclusivo dos produtos bem como na política de *ranqueamento* advinda dos resultados das avaliações. Por essa lógica de educação, os alunos estatisticamente presentes nas avaliações em larga escala frequentam o anonimato de nossas salas de aula.

Este texto procurou, sequencialmente, desenvolver críticas reflexivas que carecem de futuros aprofundamentos e desdobramentos, mas que dão o tom das principais contribuições de Freire na reflexão sobre as avaliações de sistemas: os processos de interação tecidos no ato de educar, a precariedade dos processos avaliativos que não levam em consideração todos os fatores intervenientes no ato de educar, a impossibilidade da neutralidade e, portanto, da aferição neutra de qualquer conteúdo de ensino, a educação como um ato político que exige protagonismo, e o conceito de qualidade na educação que se pretende desenvolver com tal instrumento de política e gestão educacional.

Trata-se de problematizar a ação de política educacional a partir da história e de suas condições de produção, resgatando os agentes desse processo e as suas possibilidades de futuro, negando a simplificação daquilo que deve ser tomado em toda a sua complexidade:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu ‘destino’ não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2006, p. 28).

A aceitação de que uma política educacional não transcende seu contexto de produção histórica afirma a possibilidade da crítica e do contraponto, e nessa possibilidade se inserem as contribuições de Paulo Freire. Negar o triunfo dos resul-

tados como sinônimo de qualidade não significa negar o processo da avaliação em larga escala, mas abrir perspectivas de debate sobre a política das avaliações de sistema a partir de um ponto de vista reflexivo.

Ao discutirmos, problematizarmos e fortalecermos a crítica ao modelo vigente para avaliações em larga escala, não estamos negando qualquer contribuição de tal mecanismo, mas apontando para a necessária relativização dos resultados aferidos e a sua subordinação à autonomia das instituições de ensino, bem como para a *flexibilização* da pauta da agenda educacional contemporânea e para a constante e necessária (re)avaliação das políticas educacionais estabelecidas a partir da agenda construída.

Educational evaluations on a large scale: weights critics grounded in the work of Paulo Freire

Abstract

Recently, an issue highlighted in the educational agenda is organized around the consolidation of large-scale assessments or systems assessments, such as action of educational policy. Based on this reality, the paper suggests reflections on the relationship between the thought of Paulo Freire and the direction of a critical look at the large-scale assessments as an educational policy instrument. Methodologically grounded in detailed literature review, the text develops critical considerations for system evaluations, noting that when problematize the consolidated model for large-scale assessments, if relativize them the results obtained, and emerges the underlying concept of education to such practices, which allows critical evaluation and the flexibilization of the agenda of contemporary education, and thus the rescue of libertarian foundations that should guide education in Freire's conception.

Keywords: Educational agenda. Educational evaluations on a large-scale. Educational policy. Paulo Freire.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 out. 2014.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2007.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma – cultura educacional mundial comum ou localizando uma – agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade e Culturas*, Campinas, n. 16, p. 133-169, 2001.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 15, p. 71-97, 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. *Educação e mudança*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luis Carlos de. *Avaliação escolar: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade da educação. *Cadernos ANPAE*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 53- 62, 2007.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.