

**AVALIAÇÕES NACIONAIS EM LARGA ESCALA, CONTROLE
ESTATAL E LIBERDADE DE CÁTEDRA**

***EVALUACIONES NACIONALES A GRAN ESCALA, CONTROL ESTATAL Y
LIBERTAD DE CÁTEDRA***

***NATIONAL EVALUATIONS IN LARGE SCALE, STATE CONTROL AND
FREEDOM OF PROFESSIONS***

Welton CARDOSO JUNIOR¹
Berta Leni Costa CARDOSO²
Claudio Pinto NUNES³

RESUMO: Este artigo propõe analisar os efeitos pedagógicos das avaliações acadêmicas em larga escala no Brasil atual e a sua representação jurídica sobre a liberdade de cátedra dos sujeitos envolvidos, dialogando com autores envolvidos com as temáticas. As avaliações em larga escala são instrumentos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem como referências que balizam os seus resultados almejados. Esses instrumentos se prestam para o norteamento dos atores envolvidos nas questões pedagógicas, buscando a melhoria da qualidade desses processos, em prol da formação de indivíduos autônomos e capazes para o exercício de sua cidadania plena. Contudo, nos atuais formatos estatais nacionais, os respectivos instrumentos conduzem este processo de maneira direcionada a atender interesses diversos, valendo-se de sua projeção concatenada sobre os espaços de autonomia. Nesse sentido, propõe-se também a reflexão de que este cerceamento, em prática, infringe as normas constitucionais que asseguram a liberdade de cátedra dos sujeitos envolvidos na Educação, reduzindo as suas dimensões de vontade e de disponibilidade necessárias ao ideário democrático e social previstos na Carta Magna Brasileira. Imbricando o contexto histórico e filosófico pedagógico com as experiências relatadas sobre essa perspectiva de formato, o texto propõe o tratamento legalista da conjuntura.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliações em larga escala. Liberdade de cátedra. Inconstitucionalidade.

¹ Universidade Estadual da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Diretor Clínico do Instituto de Neurologia e Radiodiagnóstico de Guanambi – Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5216-896X>. E-mail: weltoncardosojr@gmail.com

² Universidade Estadual da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Líder da LEPEAF e Membro do Grupo de Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT). Pós-Doutorado em Educação (UESB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7697-0423>. E-mail: bertacostacardoso@yahoo.com.br

³ Universidade Estadual da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Professor Titular Pleno, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Líder do Grupo de Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT). Doutor em Educação (UFRN). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>. E-mail: claudionunesba@hotmail.com

RESUMEN: Este artículo propone analizar los efectos pedagógicos de las evaluaciones académicas a gran escala en Brasil hoy y su representación legal sobre la libertad de profesión de los sujetos involucrados, dialogando con los autores involucrados en los temas. Las evaluaciones a gran escala son instrumentos pedagógicos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje como referentes que orientan los resultados deseados. Estos instrumentos son útiles para orientar a los actores involucrados en temas pedagógicos, buscando mejorar la calidad de estos procesos, en favor de la formación de individuos autónomos y capaces para el ejercicio de su plena ciudadanía. Sin embargo, en los actuales formatos del Estado nacional, los respectivos instrumentos conducen este proceso de manera orientada al servicio de diversos intereses, haciendo uso de su proyección concatenada en los espacios de autonomía. En este sentido, también se propone la reflexión de que esta restricción, en la práctica, viola las normas constitucionales que aseguran la libertad de cátedra de los sujetos involucrados en Educación, reduciendo sus dimensiones de voluntad y disponibilidad necesarias al ideal democrático y social previsto para la Educación. en la Carta Magna de Brasil. Traslapando el contexto pedagógico histórico y filosófico con las experiencias relatadas en esta perspectiva de formato, el texto propone el tratamiento legalista de la coyuntura.

PALABRAS CLAVE: Evaluaciones a gran escala. Libertad de cátedra. Inconstitucionalidad.

ABSTRACT: This article proposes to analyze the pedagogical effects of academic evaluations on a large scale in Brazil today and their legal representation on the freedom of professions of the subjects involved, dialoguing with authors involved with the themes. Large-scale assessments are pedagogical instruments used in the teaching-learning process as references that guide their desired results. These instruments are useful for guiding the actors involved in pedagogical issues, seeking to improve the quality of these processes, in favor of the formation of autonomous and capable individuals for the exercise of their full citizenship. However, in the current national state formats, the respective instruments conduct this process in a manner aimed at serving diverse interests, making use of its concatenated projection on the spaces of autonomy. In this sense, it is also proposed the reflection that this restriction, in practice, violates the constitutional norms that ensure the freedom of professorship of the subjects involved in Education, reducing their dimensions of will and availability necessary to the democratic and social ideal provided for in the Brazilian Magna Carta. Overlapping the historical and philosophical pedagogical context with the experiences reported on this format perspective, the text proposes the legalistic treatment of the conjuncture.

KEYWORDS: Large scale evaluations. Freedom of professions. Unconstitutionality.

Introdução

No âmbito da educação nacional, tem ocorrido uma valorização de instrumentos de aferição de qualidade principalmente por meio de avaliações aplicadas a amplos

contingentes da população escolar, cujos resultados organizados têm sido considerados como fidedignos em relação aos diversos elementos educacionais (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). As constantes aferições de desempenho acadêmico tangendo o ambiente de ensino-aprendizagem parecem ser uma realidade preocupante.

Como resultado das avaliações em larga escala são produzidos dados quantitativos interpretados pelas mídias de opinião pública, muitas vezes, como verdades inquestionáveis e fielmente interpretativas dos sistemas educacionais.

Observando a questão, Esquinsani e Dametto (2016) demonstram que a partir das avaliações são produzidos documentos gráficos e textuais, comentários e opiniões públicas que marcam os sujeitos alvos dessas pesquisas, sejam os gestores, os professores ou os alunos. Essas opiniões, quase sempre, propõem condutas, objetivos e prioridades novos. Elas reforçam algumas práticas, mas, boicotam outras.

À medida em que são estabelecidos subsídios em prol dos resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações e, pela maneira uniforme e ranqueada com que são tratados, um efeito adverso pode ser experimentado quando os resultados almejados não são alcançados. O docente fica dividido entre a sua missão funcional pela educação holística dos indivíduos e as suas cobranças por resultados nessas avaliações. O discente perde a oportunidade e o espaço para desenvolver questões e o conteúdo não abrangido no contexto das avaliações.

Esses atores da Educação, amparados legalmente, têm direito constitucional à liberdade de cátedra, que será aclarada posteriormente neste texto, mas que de antemão, ao que se indica, tem sido cerceada pela imposição normativa desses regimes e sistemas nacionais de avaliações.

Essa coação, além de furtar a filosofia pedagógica de sua essência, pode estar impedindo ou restringindo a plenitude de atuações no processo de ensino-aprendizagem, principalmente relacionados aos dispositivos legais expressos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1998). Nesse sentido, este artigo objetiva analisar os efeitos pedagógicos das avaliações acadêmicas em larga escala no Brasil atual e a sua representação jurídica sobre a liberdade de cátedra dos sujeitos envolvidos.

As avaliações em larga escala no Brasil

O processo de ensino-aprendizagem requer uma contínua reflexão sobre os seus objetivos, e nesse percurso estão o desenvolvimento das avaliações escolares. Estas devem se prestar como ferramentas úteis propiciando referências pedagógicas, servindo ao diagnóstico situacional e evolutivo do processo formativo. As avaliações aferem se os efeitos desejados estão sendo alcançados ou não. Há vários estudos acerca da temática da avaliação em larga escala cuja leitura auxilia na construção de uma compreensão mais ampla do tema, a exemplo das pesquisas realizadas por Mélo e Aragão (2017), Gonçalves, Guerra e Deitos (2020), Soligo (2017), Esteves e Souza (2020), Oliveira, Coelho e Castanha (2017), Ferreira Filho, Vidal e Pontes Junior (2020), Sabia (2019), Santos e Petour (2019), Amaro (2016), Oliveira, França-Carvalho e Tavares (2020).

Sobre as avaliações escolares em larga escala, Luckesi (2020, s/p) reafirma “que o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, cujo resultado, a depender de nossas escolhas e decisões, pode subsidiar nosso modo de agir na busca dos melhores resultados decorrentes de nossa ação.”

Nesse ínterim, discorrendo sobre o objetivo das avaliações, esse renomado autor preleciona enfaticamente que a construção de instrumentos de coleta de dados da aprendizagem merece cuidados. Há que se primar pela compatibilidade dos conteúdos abrangentes e pelos efetivamente trabalhados no ensino em relação aos que são cobrados por estas avaliações. Há que se compatibilizar os níveis de dificuldade presentes no processo de ensino com aqueles presentes nas questões propostas. Da mesma maneira, merecem esses cuidados na metodologia utilizada para a abordagem dos conteúdos, compatibilizando os procedimentos de ensino com a metodologia para respostas às questões propostas nessas avaliações.

As avaliações tomam ares mais complexos segundo Libâneo (1994), pois não se resumem apenas a aplicação de provas para obtenção de notas. A análise desses dados não deve substituir a perspectiva qualitativa pela quantitativa apenas. Para o autor: “A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

No Brasil, aplicadas a partir da década de 1990 e consecutivamente, além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), da Prova Brasil e das avaliações

estaduais, temos ainda outros instrumentos de avaliação em larga escala aplicados por instâncias da gestão pública federal e com abrangência nacional. Como exemplo disso, podem-se citar a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, leva em consideração os resultados do Saeb e do fluxo escolar. A proposta dessas avaliações é a de que se prestam como métodos de verificação da qualidade da educação em relação a diferentes objetivos e em diferentes ciclos de ensino.

Analisando a importância dessas avaliações externas, Rodrigues, Souza e Alaniz (2016) clareiam a percepção de que elas estão cada vez mais assumindo uma posição de destaque no cenário educacional brasileiro e que se tem o desafio de compreensão dos resultados com finalidade de subsídios para repensar o planejamento da escola e das práticas educativas. “Para isso precisamos pensar a escola como um espaço para reflexões e discussões, para podermos oferecer uma educação de qualidade aos nossos estudantes” (RODRIGUES; SOUZA; ALANIZ, 2016, p. 01).

Esse aludido desafio provém do fato de que essas avaliações podem demonstrar que numa mesma escola podemos observar diferenças entre turmas e alunos, o mesmo dentre escolas de uma mesma rede e assim também entre as diversas redes escolares brasileiras. Esses desníveis podem significar desigualdade de oportunidades, mas também podem identificar casos de sucesso em cenários desfavorecidos. Qualquer que seja o resultado, seu significado deve ser compreendido a partir de cada contexto institucional específico e nunca de maneira indiscriminada, meramente classificatória ou apenas quantitativa.

A questão atual é que as avaliações têm sido alvejadas em sua finalidade originária, tratadas por seus resultados. Quando não atendem ao almejado quantitativo são rotuladas como oriundas de atores limitados pelos ranqueamentos propostos e assim pejorativamente percebidos pela opinião pública. Quando atendem, passam os atores a serem valorizados meritocraticamente e exemplificados como casos de sucesso sendo bonificados para a manutenção do *status quo* referido.

Em verdade, as avaliações deveriam servir funcionalmente como instrumentos democráticos e emancipatórios em constante evolução e que participam conceitualmente da construção de uma educação dialética e crítica, alicerçada em aspectos históricos e sociais.

Ao contrário, as avaliações nesse formato atual nacional exercem um poder de controle sobre as bases curriculares e, dessa forma, podem ser instrumentalizadas para sugerir quais aquisições de saber e de habilidades se perfilam em suposta ordem de importância atendendo aos interesses da lógica que as direcionam.

Desse modo, o discurso reformador estatal procurou destoar o sentido desses instrumentos, disfarçando uma nova lógica funcional através desses imperativos de suficiência ou de competência. Esse discurso, que surgiu na década de 1990 e que têm bases neoliberais, promoveu “alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais” (DOURADO, 2013, p. 368).

Se todo discurso carrega a intenção dos seus autores, passamos a discutir essa nova lógica e seu interesse.

As avaliações ampliadas como instrumento de controle do processo educacional

Na contramão da autonomia dos sistemas educacionais é que os discursos de controle se desenvolvem. A lógica do poder e da produção economicista se impõem. Essa nova forma que se apresenta por um novo tipo de finalidade do conhecimento, se volta mais para questões tecnicistas e produtivas do que para a formação crítica do indivíduo e ignora as situações diversas dos estudantes no território nacional.

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento (FOUCAULT, 2002, p. 23).

Em sintonia com o prisma filosófico de Foucault (2002), podemos extrair que as avaliações em larga escala passam a ser imbricadas em relações de poder para auferir interesses, percebendo assim que qualquer associação de neutralidade em sua construção seria de ingênua análise.

Esquinsani e Dametto (2016) ensinam que um status de “verdade” ascende pelas avaliações em larga escala, reforçam a padronização mínima para os conteúdos, para os procedimentos e/ou para os saberes a serem ensinados e aprendidos nas escolas de todo o país. Para os autores qualquer tentativa ou perspectiva de heterogeneidade não

vingaria aos moldes desse modelo de validação subliminar de conteúdos “verdadeiros”, válidos para grandes populações e com abrangência nacional, exigidos e retomados nessas avaliações padronizadas de larga escala.

Na esteira foucaultiana podemos pensar que essas fabricações de verdades não teriam a finalidade de descrever a realidade, mas sim de alicerçar o campo do discurso do poder naturalmente arbitrário ou do politicamente construído.

Para Magalhães, Almeida e Lins (2017), criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle exige um esforço de normalização, de moldagem de conduta das pessoas e da utilização da educação como elemento estratégico para a sua legitimação. Para os autores, a governabilidade neoliberal constitui sujeitos para a formação de seu capital humano centrados nas supostas competências, habilidades e flexibilidades.

Dessa forma é possível entender que por esta lógica de controle, é que ocorre também a produção de capital humano. Indivíduos cujo conhecimento está voltado à produtividade ficam alienados das questões sociais que os permeiam, e, é assim que se estabelece a crescente expansão e valorização de uma sociedade desigualmente abismal. Essa supremacia de “verdades fabricadas”, por sua vez, alimenta pontos de interferência nas políticas públicas educacionais, por exemplo, pela execução direcionada das avaliações acadêmicas nacionais.

Reforçando essa concepção anterior, vemos que não é difícil localizar pelo país a fora decretos com uma lógica política e mercadológica que estimulam determinadas partes do sistema que atingem os desempenhos ensejados. Da mesma forma são percebidas acintosas ou veladas retaliações às partes que não se curvam a tal lógica de resultados quantitativos.

Fazem parecer que o desempenho nessas avaliações se tornou um sinal de êxito ou não dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, assim, os estados brasileiros já vinculam incentivos financeiros a estas avaliações externas. Essa bonificação passa então a ser devida e destinada aos que alcançam a meta de desempenho determinada pelos governos, que, por sua vez, captam os seus próprios dividendos políticos.

Nesse sentido, os resultados dessas avaliações que deveriam servir aos envolvidos como guias de suas intervenções sobre o desempenho no processo, passaram a serem utilizados pelos governantes e empreendedores como conquistas próprias ou metas produtivas.

Estes êxitos passaram a enaltecer aqueles que alcançaram as melhores posições classificatórias, principalmente daqueles que o tiveram com os menores investimentos. Dessa forma, a pressão do sistema educacional passou a recair sobre os interlocutores que nas mesmas condições ou em melhores condições não atingiram as mesmas posições.

Esse molde contemporâneo de controle político-econômico, imbricado nos resultados dessas avaliações educacionais externas de larga escala, deforma a lógica da liberdade de atuação dos sujeitos e da percepção dos conteúdos, que por sua vez, passam a se priorizar em função desses instrumentos, perdendo a diversidade necessária da formação educacional crítica para o controle do aprendizado direcionado apenas aos resultados almejados.

Nesse redirecionamento, considerando a relação de investimentos atrelados, é que novamente se apresenta a influência governamental a serviço do neoliberalismo ou da sociedade de produção. O formato direcionador funcional dado pelo Estado, por suas resoluções e aparatos administrativos impulsionadores quanto às suas avaliações afirmativas, pode estar se projetando de maneira reducionista sobre a dimensão ampla da garantia constitucional da liberdade catedral de quem se propõe a ensinar e a quem se propõe aprender.

Para Lima (2009), o professor se encontra submetido a um estilo de formação aligeirado e engessado do processo avaliativo externo, enquanto a educação envolve pessoas, emoções e criatividade. Para o autor, reduzir o aspecto humano a procedimentos minimiza o sujeito da ação já que os professores não têm participação ativa dentro das tomadas de decisões que implicam em sua atuação profissional.

Portanto, há perda de autonomia quando se constata o descrédito dado pelas avaliações externas ao amplo papel que tem o docente para a Educação, quando se atrela sua qualidade a aferições meramente quantitativas usadas para atender uma agenda estatística de uma ordem externa à da nossa realidade pátria.

É nessa seara de perda de autonomia para essa globalização que o docente e o discente vão sendo oprimidos. Restritos, estagnam-se e resignam-se aos imperativos de competição que objetam e os controlam para o compromisso no cumprimento de metas e de ranqueamentos comparativos em realidades pluralmente desconsideradas.

Não se pode aqui deixar de pensar no ferimento, portanto, aos princípios democráticos e libertários em prol da justiça social, objetivo fim da Educação constitucionalmente assegurada a todos os brasileiros.

Lima (2009) alerta ainda que neste processo, em que a performance se torna o ponto central para a ação do Estado avaliador, é que está sendo aleijada a subjetividade do ensino. A cultura do desempenho passa a configurar novas facetas de relação entre os atores educacionais, seus trabalhos e suas identidades.

Essa arquitetura de educação, direcionada pelos instrumentos estatais discutidos, cerceia a autonomia e a liberdade de ação, transbordando os sujeitos educacionais pelo atendimento de exigências funcionais em detrimento da formação do sujeito politicamente crítico, culturalmente plural e socialmente justo. Os atores deixam de ser os sujeitos preteridos pela filosofia, pela sociologia e pela psicologia educacionais. O instrumento quando apoderado pelo interesse atípico fere a liberdade de cátedra que então passamos a tratar.

Liberdade de cátedra: uma garantia constitucional cerceada pelo formato das avaliações em larga escala no Brasil

De acordo com o iDicionário Aulete (LEXIKON EDITORA DIGITAL LTDA, s/d) falar “*de Cátedra*” é uma expressão que denota a proficiência, autoridade e conhecimento da proposta.

Para Rodrigues Junior (2010, p. 66), a palavra Catedral que advém da doutrina canônica, “se baseia na autoridade (moral e intelectual) dos homens que conviveram com Jesus ou com seus primeiros discípulos e, com base na sucessão apostólica, transmitiam essas verdades aos cristãos”. O clérigo possuía uma cadeira, de onde, sentado, ensinava aos assistentes as verdades eclesiásticas. Essa cadeira era chamada cátedra. Daí provém o paralelo com a atividade educacional no papel de defender ideias e de professar o conhecimento.

A partir dessa referência religiosa, atribuiu-se historicamente ao docente o papel de protagonista coerente na Educação das pessoas, atingindo progressivamente o *status quo* de profissão com os necessários determinantes para a sua atuação, através da persecução científica, para o aprimoramento de sua finalidade.

Para Borges, Fernández e Puentes (2011), foi nessa perspectiva que, aqui no Brasil do século XIX, foram fundadas Escolas Normais destinadas à formação de docentes, onde passaram a ser exigidas a organização curricular e também a preparação didático pedagógica desse novo perfil de professor.

E assim, consolidou-se uma concepção tradicionalista sobre a formação do docente pelo melhor desempenho no papel da educação dos indivíduos nessa perspectiva de cidadania funcional. Segundo Saviani (2017), este entusiasmo pela educação atingiu seu ponto culminante e efervescente na década de 1920, mas foi também nessa mesma década que a pedagogia tradicional liberal foi suplantada por uma “vertente mais moderna” de Educação.

Amparada, pois, nas reflexões de Kant (1999), a Pedagogia ganhou uma direção mais ampla, que passa a pensar a educação para além de um adestramento, ou seja, com finalidade exclusiva de aquisição de habilidades funcionais.

Para Kant, trata-se de uma educação que fomenta um status de cidadania consciente, capaz de transformar um animal instintivo em um indivíduo moralmente competente para servir aos propósitos da coletividade, ao bem da humanidade. Segundo o autor, o objetivo final da Educação era o de conduzir seu público pela disciplina, ao desenvolvimento de habilidades, da prudência e da cultura, tornando-o consciente de sua natureza sociável. Para o filósofo, o papel da educação era o de não apenas ensinar pensamentos, mas desenvolver habilidades do pensar criticamente, de ensinar a pensar.

Nesse sentido, analisando as obras contextualizadas de Kant (1995), Schulz (2016, p. 659) ensina que:

A habilidade (*Geschicklichkeit*) é a capacidade da realização instrumental dos fins, isto é, a capacidade de concretização dos fins idealizados pela liberdade, pela razão. Kant considera que “[...] deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar” (KANT, 1995, p. 91), formação pragmática útil, mas para os fins da razão. A prudência (*Klugheit*) é entendida como formação civilizatória para convivência social: um agir adequado nas relações sociais apontando para o fato de que a capacidade de civilidade consiste ainda em uma adaptação. Nesse sentido, tanto a habilidade quanto a prudência se acham vinculadas ao empírico e se encontram no processo da moralização. A fase final, a moralidade, supõe formação, é o estágio da autonomia, da formação do caráter, da realização ética, em outras palavras significa humanização.

Nessa perspectiva Kantiana, educar é humanizar e requer uma didática que não pode ser apenas um conjunto de técnicas. Para Menezes (2020, p. 644), denotando essa perspectiva antropológica, a didática seria “a arte de conhecer o interior e o exterior do homem.” E assim, as ideias de Kant sobre a Pedagogia contribuíram sobremaneira para o ideal construtivista e libertário da educação.

Para Freire (2000), é nessa perspectiva holística que a educação se torna democrática e então se firma, respeitando a liberdade dos sujeitos, capaz de criar o ambiente de responsabilidade que vai sendo assumido. Para o autor, a liberdade crítica gera a postura ativa e criativa necessária para a construção da autonomia reflexiva, sem ela, o ato educativo poderá se tornar desmotivador.

Superada essa breve contextualização de fontes filosóficas e pedagógicas, passamos a enunciar o dispositivo legal da Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 (CF/88) e que trata da liberdade de cátedra em seu artigo 206. Enfatize-se que se trata do segundo dispositivo concatenado no título da ordem social, inserido no capítulo e na seção que se refere especificamente à Educação. A partir dele podemos extrair os princípios constitucionais de liberdade funcional dentre outros que são necessários para a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] (BRASIL, 1988, s/p).

Nesse sentido de liberdade funcional, expressou-se a Ministra Cármen Lúcia, em sua relatoria do recente julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental de número 548, impetrada pela Procuradoria Geral da República para assegurar a autonomia de cátedra de professores universitários contra desmandos de autoridades estatais no caso deliberado.

Liberdade de pensamento não é concessão do Estado. É direito fundamental do indivíduo que a pode até mesmo contrapor ao Estado. Por isso não pode ser impedida, sob pena de substituir-se o indivíduo pelo ente estatal, o que se sabe bem onde vai dar. E onde vai dar não é o caminho do direito democrático, mas da ausência de direito e déficit democrático. Portanto, qualquer tentativa de cerceamento da liberdade do professor em sala de aula para expor, divulgar e ensinar é inconstitucional. [...] (BRASIL, 2020, p. 16).

Dirimindo qualquer dúvida sobre o princípio constitucional de liberdade de cátedra, a Ministra entende pela percepção ampla quanto as várias formas de tentativa de cerceamento desse princípio, a ser exercido como garantia e caminho democrático para a área da Educação pátria, resgatando e harmonizando o inciso sexto do mesmo

artigo que dispõe sobre a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 1988, s/p).

Nesse diapasão, devemos entender que a Liberdade de Cátedra não somente abrange os aspectos ideológicos das teorias pedagógicas porque se expande pela garantia de todo o ambiente ou contexto democrático para a sua plena realização.

Castro (2010, p. 437) corrobora no sentido de que deve ser “a preparação educacional e cultural compatível com a afirmação da personalidade e o exercício da plena cidadania”. De acordo com esse autor, o direito em receber informações e formar opiniões, permite a participação política, o pensamento crítico, a igualdade de condições entre os alunos. Tudo deve seguir pela plena realização da Educação.

Reforço garantidor cujo espírito é reiterado e aclarado nos dispositivos legais infraconstitucionais como na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), dentre eles o expresso:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]
VII - valorização da experiência extraescolar; [...]
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial [...] (BRASIL, 1988, s/p).

Os textos legais enunciam conjuntamente as liberdades de ensinar e de aprender, determinando a garantia de liberdade dos mais próximos atores do processo educacional. Tem também o aluno a liberdade de aprender. A questão passa a ser então a da compreensão, em medida razoável dimensional dessas liberdades e em função das diretrizes estatais para estes sistemas de avaliação que as possam cercear.

O que se pode compreender é que a liberdade de cátedra garante que as atuações, docente e discente, estejam imunes à condicionamentos nas atribuições de ensinar, de aprender, de pesquisar e de divulgar o pensamento. O resultado almejado deve ser a construção da cidadania com olhares de superação do senso comum, realizando assim o papel social da Educação tal como está enunciado pelo artigo 205 da CF/88; “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p).

Barcellos (2011, p. 615-616), salienta que há:

[...] farta evidência demonstrando o papel desempenhado pela educação [...] no desenvolvimento da pessoa, no seu preparo para a cidadania e em sua qualificação para o trabalho. A decisão consciente a respeito do voto em cada eleição, a informação acerca dos direitos mais elementares – e. g, direitos do consumidor, e até mesmo o direito de ação – acesso ao mercado produtivo, tudo isso depende hoje, em larga medida, da educação formal.

Ao lecionar juridicamente nesse sentido, contribui Toledo (2017) afirmando que os limites às práticas educacionais docentes se encontram inscritos na legislação de conteúdo mínimo, de contagem de dias letivos e de diretrizes nacionais, mas que esses limites não alcançam tangenciar qualquer limitação quanto à manifestação dos conteúdos de forma crítica e com as suas subjacências ideológicas.

Contudo, o diverso parece ocorrer quando observamos o sistema de avaliações em larga escala. Para Maciel e Dias (2018), o sistema de avaliação tem ganhado espaço nas políticas atuais com ênfase na competitividade por metas e classificações por desempenhos. Esses autores afirmam que as avaliações em larga escala impactam na autonomia profissional do docente e no controle das ações pedagógicas, e que deformam a imagem externa da escola através de regimes de responsabilização dos diretores e professores.

Nesse mesmo sentido, Cerdeira, Almeida e Costa (2014) reportaram diversos efeitos a que consideraram como “perversos” desse contexto. Demonstraram que houve evasão escolar, sobretudo quando estão associadas a políticas de responsabilização, devido à mudança do foco das aulas no treino para as provas ao invés do foco no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, relatam investimento especial somente em alunos com chance de elevar o desempenho, com estímulo inverso para que alunos com baixo desempenho faltem às provas. Um absurdo processo a que chamaram de “gaming”.

Assim, resta refletir se estes formatos dados às avaliações externas em larga escala, a título de mensuração e estímulo pela qualidade educacional, em verdade, retiram a autonomia acadêmica, cerceiam os atores de sua liberdade de cátedra e ganham ares de controle e de responsabilização intencional. Da mesma maneira, pesquisar se afetam indiretamente a qualidade de vida e a dignidade humana de todos os atores educacionais envolvidos, maculando os seus direitos previstos em afronta constitucional.

Considerações finais

As políticas educacionais através de seus instrumentos podem aprofundar o estudo acerca dos fatores que democratizam de fato o acesso aos conhecimentos e, então, favorecer a ampliação dos investimentos onde comprovadamente haja impactos positivos na qualidade do ensino nacional, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e as marginalidades delas decorrentes.

Mas, na medida em que as políticas educacionais passam a valorizar sobremaneira o aspecto quantitativo classificatório das avaliações externas em larga escala, ocorre um desvio de finalidade teórica e prática desses instrumentos que pode ser considerado como um desvio intencional.

O que parece se desvendar é de fato uma fabricação ideológica que fere frontalmente a liberdade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem e que dissimula os interesses espúrios da exploração econômica e da alienação política pela manutenção da desigualdade abismal entre as classes sociais.

A lógica de poder e de controle sobre as políticas educacionais têm sido imposta pelas classes sociais economicamente mais favorecidas, sobre um disfarce, por uma maior aquisição de competências e habilidades, ensejada num dito progresso ou pela investidura contra um suposto atraso educacional do povo brasileiro.

Em verdade, ela pode estar escondendo uma afronta ao direito à liberdade de cátedra na medida em que não respeita o necessário equilíbrio didático-pedagógico em sua relação de meios com o fim maior que é a primazia da Educação.

Nesse sentido, é necessário ampliar as discussões e reflexões acerca das avaliações educacionais amplas com o prisma da legalidade nos ambientes de representatividade educacional, da sociedade geral e do universo jurídico. Se assim compreendido, esse é um olhar que pode prenunciar questionamentos em ações de inconstitucionalidade perante a Suprema Corte Brasileira.

REFERÊNCIAS

AMARO, I. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos efficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016. Available: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7155>. Access: 18 Feb. 2021.

BARCELLOS, A. P. O direito à educação e o STF. In: SARLET, I. W. SARMENTO, D. (Coord.) **Direitos fundamentais no Supremo Tribunal Federal: balanço e crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 609-633.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1384, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

BORGES, M. C.; FERNÁNDEZ, O. A.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 42, p. 94-112, jun. 2011. ISSN: 1676-2584. Available: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Access: 20 Jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 Dec. 1996. PL 1258/1988

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental ADPF n. 548**. Relatoria Ministra Cármen Lúcia. Liberdade de Cátedra. Periculum in Mora. Procedência. Brasília, DF: STF, 05 maio 2020. Available: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752896813>. Access: 14 Jan. 2021

CASTRO, C. R. S. **A constituinte aberta e os direitos fundamentais**: ensaios sobre o constitucionalismo pós-moderno e comunitário. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

CERDEIRA, D. G. S.; ALMEIDA, A. B.; COSTA, M. Indicadores e Avaliação Educacional: Percepções e reações a políticas de responsabilização. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. 2014.

COSTA, A. S. F.; AKKARI, A.; SILVA, R. V. S. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, jun./dez. 2011. Available: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/666>. Access: 14 Feb. 2020.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBP AE**, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

ESTEVEZ, T. J.; SOUZA, J. S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, 2020. Available: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Access: 20 Feb. 2021.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliação em larga escala. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.11, n.3,

p.577-589, set./dez. 2016. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em :16 dez. 2020.

FERREIRA FILHO, L. N.; VIDAL, E. M.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de accountability – o protagonismo do Spacee. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, 452-471, 2020. Available: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6954>. Access: 12 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 891-908, 2020. Available: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>. Access: 20 Feb. 2021

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999. 107 p.

MAGALHÃES, P. M. V. dos S.; ALMEIDA, L. A. A.; LINS, C. P. Práticas curriculares-avaliativas: inventar cotidianamente considerando os movimentos de influência. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p. 114-132. 2017.

LEXIKON EDITORA DIGITAL LTDA. **Dicionário Caldas Aulete**. IDicionário Aulete. Available: <http://www.aulete.com.br/>. Access: 14 Jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, C. R. O profissional docente do novo século. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: EDUCERE, 2009. p. 11094-11107.

LUCKESI, C. **Avaliação em educação**. 2020. Available: <http://luckesi.blogspot.com/>. Access: 15 dez. 2020.

MACIEL, L. D. S.; DIAS, R. E. Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias. **Currículo sem Fronteiras**, p. 895-914, set./dez. 2018. Available: www.curriculosemfronteiras.org. Access: 14 Jan. 2021.

MÉLO, S. C. B.; ARAGÃO, W. H. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1152-1164, nov. 2017. Available: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10177>. Access: 20 Feb. 2021.

MENEZES, E. Kant e a didática antropológica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 634-652, 2020. Available: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6449>. Access: 14 Jan. 2021.

OLIVEIRA, Q. C. S.; COELHO, D.; CASTANHA, A. P. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 19, 2017. Available: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9386>. Access: 20 Feb. 2021.

RODRIGUES JUNIOR, O. L. Dogmática e crítica da jurisprudência. **Revista dos Tribunais On Line**, v. 891, p. 65-96, jan. 2010.

RODRIGUES, A. C. S.; SOUZA, S. R. Á.; ALANIZ, V. N. Avaliações em larga escala: reflexões sobre o impacto nas práticas pedagógicas e na gestão da escola. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá, MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016.

SABIA, C. P. P. Avaliação institucional: análise da avaliação de sistema e a necessidade de legitimidade política. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, 488-502, 2019. Available: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5635>. Access: 20 Feb. 2021.

SANTOS, F. A.; PETOUR, M. T. F. Internacionalização dos sistemas de avaliação: evidências de Brasil e Chile. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1829-1846, 2019. Available: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12766>. Access: 18 Feb. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SCHULZ, A. A visão de educação e de ensino em Kant. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 650-871, maio/ago. 2016.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1-15, 2017. Available: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Access: 20 Feb. 2021.

TOLEDO, C. M. Q. D. Direito a Liberdade de Cátedra. *In*: TOLEDO, C. M. Q. D. **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**. 1. ed. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. t. 2. Available: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/102/edicao-1/direito-a-liberdade-de-catedra>. Access: 14 Jan. 2021.

Como referenciar este artigo

CARDOSO JUNIOR, W.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Avaliações nacionais em larga escala, controle estatal e liberdade de cátedra. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 326-343, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.14913>

Submetido em: 25/11/2020

Aprovado em: 23/12/2020

Publicado em: 02/01/2021