

**A EXPANSÃO DOS SISTEMAS AVALIATIVOS E A TEORIA CRÍTICA: UM
DIÁLOGO (IM) PERTINENTE**

***LA EXPANSIÓN DE LOS SISTEMAS EVALUADORES Y LA TEORÍA CRÍTICA: UN
DIÁLOGO (IN) PERTINENTE***

***THE EXPANSION OF EVALUATION SYSTEMS AND THE CRITICAL THEORY: A
(IM) PERTINENT DIALOGUE***

Andréia Nunes MILITÃO¹
Andréia da Cunha Malheiros SANTANA²
Fabio PERBONI³

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre a expansão dos sistemas de avaliação e articulá-la ao conceito de educação emancipatória da Teoria Crítica de Sociedade. Os dados quantitativos das avaliações no cenário atual reforçam a competição entre as escolas, além de uma visão tecnicista do conhecimento. O modelo avaliativo proposto pelo Estado reflete um modelo calcado em uma lógica gerencial e técnica, o que contraria as bases da teoria crítica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com a fundamentação teórica embasada em Adorno (1995), Adorno e Horkheimer (1985), Afonso (2007), Gomes (2010) e outros. A teoria crítica prega a importância da educação como sendo algo capaz de humanizar e conscientizar o ser humano frente às injustiças sociais, e este conhecimento não pode ser medido por uma avaliação externa.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa. Qualidade da educação. Emancipação. Teoria crítica.

RESUMEN: *El artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la expansión de los sistemas de evaluación y articula al concepto de educación emancipadora de la Teoría Crítica de Sociedad. Los datos cuantitativos de las evaluaciones en el escenario actual refuerzan la competición entre las escuelas, además de una visión tecnicista del conocimiento. El modelo evaluativo propuesto por el Estado refleja un modelo basado en una lógica gerencial y técnica, lo que contraria las bases de la teoría crítica. Se trata de una investigación cualitativa, de cunho bibliográfico, con la fundamentación teórica basada en Adorno (1995), Adorno y Horkheimer (1985), Afonso (2007), Gomes (2010) y otros. La teoría crítica plantea la importancia de la educación como algo capaz de humanizar y concientizar el ser humano frente a las injusticias sociales, y este conocimiento no se puede medir por una evaluación externa.*

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados – MS – Brasil. Docente del Programa de Posgrado en Educación. Correo: andreiamilitao@uems.br

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professor Adjunto. Coordenadora del Programa de Maestría Profesional Profletras. Correo: andreiacunhamalheiros@gmail.com.

³ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Docente del Programa de Posgrado en Educación. Correo: fabioperboni@ufgd.edu.br

PALABRAS CLAVE: *Evaluación externa. Calidad de la educación. Emancipación. Teoría crítica.*

ABSTRACT: *This article aims to reflect on the expansion of evaluation systems and to articulate it to the concept of emancipatory education of the Critical Theory of Society. The quantitative data of the evaluations in the current scenario reinforce the competition between the schools, besides a technicist view of the knowledge. The evaluative model proposed by the State reflects a model based on a managerial and technical logic, which contradicts the bases of critical theory. This is a qualitative, bibliographical research, with the theoretical foundation based on Adorno (1995), Adorno and Horkheimer (1985), Afonso (2007), Gomes (2010) and others. Critical theory preaches the importance of education as capable of humanizing and making human beings aware of social injustices, and this knowledge cannot be measured by external evaluation.*

KEYWORDS: *External evaluation. Education quality. Emancipation. Critical theory.*

Introducción

El presente texto deriva de estudios sobre la evaluación externa de los sistemas públicos de la educación básica brasileña. Propone como recorte el análisis de la pertinencia de los conceptos de la teoría crítica para comprender los efectos de la ampliación de los sistemas evaluativos sobre el concepto de calidad educacional.

Se asume como supuesto que la teoría crítica se caracteriza por la defensa de la emancipación y del comportamiento crítico en detrimento de la teoría tradicional, marcada por una pretensa neutralidad científica. Para ello, se ampara en las indagaciones formuladas por Gomes (2010) al relacionar la teoría crítica y la educación política: “¿Qué lugar todavía quedaría para la ‘esfera pública’, si las ‘políticas’ expresaran mucho más los intereses privados que los efectivamente públicos?” (GOMES, 2010, p. 287).

Se observa en la actualidad un movimiento creciente en favor de la ampliación de la oferta educacional, paralelamente al crecimiento de los niveles de escolarización. En este contexto, más allá del discurso en favor de la libertad y de la democratización, se asiste a proceso efectivos de valoración de los aspectos individuales en detrimento de los mecanismos que involucran el bien común como uno de sus objetivos.

Conforme señala Gomes (2010, p. 287), la “privatización de los mecanismos de control ideológica de información ha contribuido cada vez más para que haya la intensificación de lo que Adorno y Horkheimer, en 1947, denominaron de *Industria*

Cultural". Tenemos, por lo tanto, una invasión del privado sobre el público, con fuertes movimientos que vinculan la idea de calidad de la formación solo a la dimensión técnico-instrumental, posible de ser evaluada cuantitativamente.

En el actual escenario de complejidad de las sociedades contemporáneas, muchos son los factores que contribuyen para el agravamiento de la crisis social. El vaciamiento de la esfera pública y el consecuente alejamiento de la sociedad civil de los temas eminentemente sociales y humanos son síntomas que evidencian la crisis de una de las dimensiones vitales de la sociedad, la política. Con respecto a eso, las reflexiones de Theodor Adorno sobre la educación, pensadas en el contexto más amplio de una sociedad en que prevalece la *racionalidad instrumental*, el poder ideológico de la *industria cultural* y la conversión de la *Bildung* (formación cultural) en *Halbbildung* (semiformación), no dejan dudas cuanto a los límites del proceso formativo actual (GOMES, 2010, p. 286).⁴

En detrimento de una perspectiva crítica de la cultural, que tendría el papel de garantizar la emancipación, se refuerzan mecanismos relacionados a la ideología dominante direccionada para la adaptación y el conformismo. Según Adorno y Horkheimer (1985), la Industria Cultural⁵ imposibilita la formación de individuos autónomos, capaces de juzgar y decidir conscientemente.

La atrofia de la imaginación y de la espontaneidad del consumidor de hoy no tiene necesidad de ser explicada en términos psicológicos. Los propios productos, desde el más típico, la película sonora, paralizan aquellas capacidades por su propia constitución objetiva. Ellos son hechos de modo que su que su aprehensión exige, por un lado, rapidez de percepción, capacidad de observación y competencia específica, y por otro son hechos de modo a vetar, de hecho la actividad mental del espectador, si él no quiere perder los hechos que rápidamente se desarrollan ante a él. Es una tensión tan automática que no hay siquiera necesidad de ser actualizada. A cada paso para que reprima la imaginación (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).⁶

⁴ No atual cenário de complexidade das sociedades contemporâneas, vários são os fatores que contribuem para o agravamento da crise social. O esvaziamento da esfera pública e o consequente distanciamento da sociedade civil dos temas eminentemente sociais e humanos são sintomas que evidenciam a crise de uma das dimensões vitais da sociedade, a política. A esse respeito, as reflexões de Theodor Adorno sobre a educação, pensadas no contexto mais amplo de uma sociedade em que prevalece a racionalidade instrumental, o poder ideológico da indústria cultural e a conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação), não deixam dúvidas quanto aos limites do processo formativo atual (GOMES, 2010, p. 286).

⁵ El término Industria Cultural ha reemplazado el término "cultura de masas". Fue creado por Adorno y Horkheimer en 1977. Una cultura que solía ser creada por el pueblo se convierte en una cultura impuesta por los poderes políticos e industriales de la época y se ha extendido hasta nuestros días, según Adorno y Horkheimer (1985).

⁶ A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que sua apreensão exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro são feitos de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam à sua frente. É

Con los avances de la revolución industrial, del comercio y del capitalismo, los avances tecnológicos se profundizaron y fueron utilizados para contribuir con el universo del consumo; al reflexionar sobre el contexto educacional, es posible afirmar que las evaluaciones transmiten la impresión de ser alternativas modernas para evaluar la educación de modo objetivo, pero en realidad lo que ellas han definido son estándares de calidad y promoviendo un estrechamiento de los currículos, en un proceso que determina cuáles son los conocimientos válidos y los que son dispensables. Se evidencia que una educación emancipadora deja de ser prioridad, a la vez que las prácticas escolares son direccionadas para lograr resultados mensurables, por medio de las evaluaciones que en gran parte se restringe a medir la competencia de los estudiantes en contenidos de matemáticas y de lengua portuguesa.

Se abandona, así, cualquier pretensión de una emancipación entendida como proceso de “concientización”, definida por Maar (2003, p. 472) como la “reflexión racional por la cual lo que parece orden natural, ‘esencial’, en la sociedad cultural, se descifra como orden socialmente determinada en dadas condiciones de producción real efectiva de la sociedad”.

Las Evaluaciones Externas y en Largas Escala y la Calidad de la Educación.

La sociedad contemporánea se presenta marcada por la tecnología, por la fluidez y por la transitoriedad de los conocimientos. En este mosaico construido cotidianamente por el hombre, pocas son las certezas en las cuales podemos creer, y una de ellas llama mucha atención: la educación. No hay una sociedad que no se preocupe con el tema: aunque de modo diferente, todas se atentan para educar sus jóvenes; no hay un político que no la inserta en su campaña; no hay un economista que no calcule cuánto cuesta cada alumno en el sistema, no hay un educador que no reivindique más investimento para el área. Así, la educación es tema prioritario incluso para los bancos, véase el papel del Banco Mundial en la educación. La búsqueda por una educación de calidad posibilitó el surgimiento de los sistemas evaluativos, tal como anunciado por la Constitución Federal de 1988 y reforzado por la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), nº 9.394/64, que explicó la función del Estado:

Art. 9º La Unión se incumbirá de:

V – **colectar, analizar y diseminar informaciones** sobre la educación;

uma tensão tão automática que não há sequer necessidade de ser atualizada a cada passo para que reprima a imaginação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2046-2056, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587.

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12927>

2049

VI – **asegurar proceso nacional de evaluación del rendimiento escolar en la enseñanza fundamental, media y superior**, en colaboración con los sistemas de enseñanza, objetivando la definición de prioridades y la mejora de la calidad de la enseñanza;

VII – bajar normas generales sobre carreras de grado y posgrado;

VIII – **asegurar proceso nacional de evaluación de las instituciones de educación superior**, con la cooperación de los sistemas que tuvieron responsabilidad sobre este nivel de enseñanza (BRASIL, 1996, nuestros destaques).⁷

A partir de la creación de la LDB/1996, los sistemas de enseñanza pasaron a ser objeto de una serie de procesos externos de evaluación, como medio de asegurar la calidad de la educación ofrecida; pero, ¿cómo evaluar la calidad de la educación? ¿Qué significa una evaluación de calidad? Autores como Dourado y Oliveira (2009) y Rothen, Tavares y Santana (2015), al discutir tal tema, bajo diferentes perspectivas, constataron que no se trata de algo sencillo, fácilmente mensurable, pues el concepto de calidad involucra una discusión más amplia tanto de la sociedad que la propaga, como del momento histórico en el cual tal discurso es diseminado; diferentes grupos pueden emplear el término con acepciones y objetivos diversos. Las discusiones sobre el tema de la calidad no llevaron en cuenta las diferentes concepciones de la educación, ni tampoco sus finalidades, solo enfatizaron la relación coste-beneficio y la necesidad de divulgación de los resultados, por ello la valorización de los índices de evasión, repetición y exclusión.

La educación pasó a ser vista como un servicio, y no como un derecho, y la escuela como una organización, no como una institución. La escuela concebida como una organización privilegió la evaluación externa en diferentes niveles de enseñanza, enfocando la competitividad entre las escuelas y/o entre los profesores, como si “[...] la calidad fuera producto de la propia competición y no de una construcción colectiva” (FREITAS, 2004, p. 148).

Vivimos lo que Afonso (2007) llamó de “observación evaluativa”; para él, los antiguos exámenes nacionales, ahora llamados de evaluaciones externas, fueron retomados y reactualizados, el sistema capitalista pasó a ver ventajas en la jerarquización de los individuos desde estos exámenes, pues estos propagan la idea de ser meritocráticos y neutros.

⁷ Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Los principios del capitalismo han influenciado la educación y producen, acorde con Adorno, una cultura de masa que estandariza la enseñanza y la formación del individuo, promoviendo la alienación de la consciencia de los estudiantes ante la sociedad; en este escenario, la educación es el único instrumento contra la barbarie. La evaluación ha sido utilizada para cosificar la propia escuela. Para el autor, las evaluaciones externas siguen:

[...] a ser un dispositivo de control central por parte del Estado, relativamente al que se enseñaba (y cómo se enseñaba) en las escuelas públicas, y, simultáneamente, promover presiones competitivas entre los establecimientos de enseñanza públicas (o entre establecimientos públicos y privados), induciendo, de esta forma, un efecto de concurrencia y jerarquización a través de la publicitación y divulgación de los resultados escolares de los estudiantes (rankings), los cuales deberían, supuestamente, apoyar la libre elección educacional por parte de los padres, transformados, sin embargo, en clientes o consumidores de la educación escolar (AFONSO, 2007, p. 14).⁸

Este proceso de transformación/cosificación del ser humano tiende a volverlo cada vez más competitivo, menos solidario y más técnico. En esta óptica, la calidad aparece como sinónimo de racionalidad instrumental, hay una supervaloración de indicadores cuantitativos sin llevar en cuenta los actores involucrados, los diferentes contextos educacionales y las demás políticas públicas direccionadas para la educación. La evaluación externa no se preocupa con las realidades locales, ni busca encontrar formas para que todos atinjan el aprendizaje esperado. Su objetivo es medir el desempeño cognitivo dejando de lado todo el contexto en cual estos sujetos están insertados; de esta forma, el discurso de la calidad propagado por estas evaluaciones ha servido para promover la elitización y meritocracia para la escuela reforzando la exclusión.

La asociación de los resultados educacionales a los resultados económicos ha sido recurrente para validar injerencias en el campo pedagógico, marcadamente, en los procesos pedagógicos. Por otro lado, “los resultados de las evaluaciones no sirven al diagnóstico de las fragilidades del proceso educacional y a la proposición de mejoras. De lo contrario, alimentan la desconfianza sobre la educación pública y amplían las propuestas de intervención y control sobre ella” (AFONSO, 2007, p. 14).

⁸ [...] a ser um dispositivo de controlo central por parte do Estado, relativamente ao que se ensinava (e como se ensinava) nas escolas públicas, e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo, desta forma, um efeito de concorrência e hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (rankings), os quais deveriam, supostamente, apoiar a livre escolha educacional por parte dos pais, transformados, entretanto, em clientes ou consumidores da educação escolar (AFONSO, 2007, p. 14).

Afonso (2007) defiende que una escuela pública de calidad debe ser democrática y propiciar diversas posibilidades de lograr el aprendizaje. La calidad no puede ser solamente científica, medida por una evaluación en el final de un período, debe ser pedagógica y democrática. La creación de diversos procesos evaluativos no ha acompañado una mejora de la enseñanza. El surgimiento del “Estado Evaluador”⁹ se ha legitimado como un retroceso político, porque valoró técnicas positivistas y cuantitativas y desvaloró los procesos educativos y sociales. Para Dias Sobrinho (2002, p. 28), en el Estado Evaluador, “[...] prevalece la lógica de control y de la racionalidad presupuestaria”, legitimando el uso de los resultados de las evaluaciones para justificar o reducir los investimentos en detrimento del nivel de enseñanza.

Para superar el papel de control ejercido por los sistemas de evaluación, se hace necesario evaluar los propios sistemas evaluativos, identificar cuáles son sus puntos fuertes y flacos y, partir de ellos, promocionar el diálogo entre los resultados logrados y la escuela. Solo con esta articulación será posible promover una educación emancipadora e igualitaria.

Al examinar los orígenes del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), encontramos su formulación en experiencias que se ampliaron a partir del final de la década de 1980, llegando al escenario actual de consolidación de las prácticas en muchos sistemas de educación básica. Freitas (2007, p. 17) señala:

[...] el inicio del proyecto de investigación sobre evaluación del rendimiento de alumnos de escuelas de enseñanza primaria en la red pública... él hubiera surgido del interés del entonces ministro de la Educación, Hugo Napoleão, en crear, por medio del INEP, un programa externo de evaluación de la enseñanza primaria, con función de subsidiar las secretarías.¹⁰

Si bien los primeros ensayos de evaluación externa y en larga escala se hayan consolidados en meados de la década de 1990, la génesis del modelo actual puede ser ubicada en la tercera edición del SAEB en 1995, por presentar cambios que alinearon la experiencia brasileña con las directrices del Banco Mundial. Según Lopes (2007, p. 325), a partir de este momento “[...] MEC fortaleció su papel de formulación y control. Entre las principales

⁹ El término “Estado evaluador” fue creado por Guy Neave (1988) para designar un Estado que asocie el control ejercido por él con las estrategias de autonomía y autorregulación de las instituciones. Es difícil especificar una fecha para la aparición del Estado Asesor, ya que abarca muchas acciones que, aparentemente, están aisladas, pero que están vinculadas a la construcción de una idea clave central. Sin embargo, con el propósito de ubicar al Estado evaluador en el panorama de los cambios que tuvieron lugar en la educación, podemos pensar en la década de 1980 como un hito inicial.

¹⁰ [...] o início do projeto de pesquisa sobre avaliação do rendimento de alunos de escolas de primeiro grau da rede pública. ... ele teria surgido do interesse do então ministro da Educação, Hugo Napoleão, em criar, por meio do INEP, um programa externo de avaliação do ensino de primeiro grau [fundamental], com função de subsidiar as secretarias.

transformaciones, se destaca la creación del Banco Nacional de Itens, la adopción de la metodología de la Teoría de Respuesta al Item (TRI) y la tercerización de los procedimientos para realización de las pruebas”; estas características permanecen en las evaluaciones nacionales en la actualidad, siendo que este modelo fue diseminado como estándar en los sistemas educacionales (PERBONI, 2016) y en los sistemas municipales de educación básica (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012).

Una de las cuestiones que motivaron esta investigación es la razón que llevó los sistemas estatales y municipales a implementar procesos propios de evaluación, que técnicamente siguen los mismos moldes del SAEB, incluso, siete estados crearon incluso índices propios de desempeño calculados con los mismos parámetros utilizados para el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). Este exceso de evaluaciones dificulta incluso un análisis cualitativo de los resultados encontrados; son tantas evaluaciones que los profesores no logran discutir los resultados y repensar su práctica con el fin de mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, la “obsesión evaluativa” nos aleja de una educación emancipadora: para Adorno (1995), una de las tareas básicas de la educación es impedir que Auschwitz ocurra nuevamente.

Una sociedad que valora tales evaluaciones y las considera como medida de calidad está lejos de proporcionar su propia autorreflexión, lo que es vital en una educación emancipadora; la severidad de la evaluación, muchas veces asociada a la punición, nos remite a un modelo educacional regido por la fuerza y por el miedo: tales recursos generan solo el conformismo o también “una consciencia cosificada” (ADORNO, 1995, p. 05), en la cual una escuela compite con la otra, un profesor compite con el otro y nadie consigue percibir los objetivos reales de la educación; tales objetivos pasan a obtener una buena puntuación en una evaluación.

En este contexto, nuestra sociedad justifica la creación de innumerables evaluaciones. Podemos destacar por lo menos tres de ellas: la posibilidad de mayor control sobre el proceso, con aplicación de pruebas anuales y resultados más ágiles, la creación de una pretensa “cultura de evaluación” entre las escuelas y la mejora de la calidad de enseñanza.

Sobre los dos últimos puntos, se debe considerar que las evaluaciones no pueden crear una nueva cultura de evaluación, puesto que las escuelas poseen procesos consolidados de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. De lo contrario, en este campo, las evaluaciones refuerzan las características negativas de las prácticas evaluativas, como su carácter tan solo clasificatorio, excluyente y puntual.

Con relación a la calidad, se denota que las evaluaciones la promueven a partir de una perspectiva restricta e instrumental, que se resume a la competencia de los alumnos en portugués y matemáticas, desconsiderando en esta medida todos los demás aspectos que pueden ser atribuidos como funciones de la educación escolar. Esta se refuerza por medidas que vinculan los resultados de las evaluaciones a las premiaciones a las escuelas y a la bonificación de los funcionarios de la educación.

Ninguna de estas razones remete a una educación emancipadora, para Adorno (1995, p. 144), ella tendría “[...] mucho más la tarea de fortalecer la resistencia que fortalecer la adaptación”, de este modo, cabe a la Educación suscitar la reflexión y el esclarecimiento, para que no use el término “calidad”, es posible inferir que una educación de calidad para él no puede ser medida por una evaluación externa.

Conclusiones

Al considerar el concepto de calidad como un término polisémico, Enguita (1995) refuerza que en determinados contextos, una concepción de calidad adquiere prevalencia sobre otras. Sin embargo, no implica en la extinción de las concepciones anteriores, pues cada nueva perspectiva sobre la calidad no reemplaza por completo las que antecedieron.

Esta definición abarca a contento el momento actual que vivimos. Se observa la convivencia, de un lado, de una perspectiva de calidad educacional marcadamente asociada al que es defendido como ideal por la teoría crítica, una educación emancipadora y crítica, capaz de formar ciudadanos críticos e insertados en la vida política y económica del país. Esta perspectiva de calidad de la educación está contemplada en nuestra legislación igualmente presente en la síntesis de la defensa de una calidad socialmente referenciada, formulada en el bojo de las conferencias nacionales de educación y también incorporada en normativos nacionales.

Paralelamente, otra perspectiva de calidad educacional, conteniendo una visión muy diversa sobre el ideal de educación, caracterizada marcadamente como instrumental y pragmática, direccionada para la adaptación de los sujetos a los dictámenes del mundo capitalista, sin preocupaciones con la crítica o con la reflexión sobre los motivos de determinada realidad. Esta concepción está igualmente presente en algunos normativos nacionales como, por ejemplo, el Plan Nacional de Educación (2014-2024), sobre todo en su meta siete, que coaduna “fomentar la calidad de la educación básica en todas las etapas y modalidades”, relacionando estas metas nacionales del IDEB.

Entre esas dos concepciones de calidad diariamente opuestas, podríamos identificar otras, sin embargo, para los objetivos aquí propuestos esta profundización no se hace necesario. Cabe a la constatación que la diseminación de las evaluaciones externas en larga escala, en los moldes propuestos en las últimas décadas, ha reforzado fuertemente la segunda concepción de calidad, dejando relegado a un segundo plano otras perspectivas que se proponen a pensar la calidad educacional de una forma más amplia. La concepción de calidad defendida por las evaluaciones en larga escala no representa el ideal de educación presente en la teoría crítica; según Adorno, la superioridad del hombre está en el saber, en el conocimiento, este no reconoce sus barreras, no acepta la esclavitud de un hombre, en esta perspectiva, la única forma de emancipación humana es a través del conocimiento que no podrá ser medido a través de una evaluación externa.

Se considera, por lo tanto, que los referenciales de la teoría crítica pueden fornecer una clave interpretativa interesante para este fenómeno e, igualmente, propiciar oportunidad de reflexiones que se contraponen a la concepción, cada día más presente, de una calidad educacional vaciada de reflexiones y criticidad.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. **Educação e emancipação**, v. 3, p. 119-138, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985

AFONSO, N. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr., 2007.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão. **37ª Reunião Nacional da ANPed**, 2015, UFSC. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4481.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbiente educação**, v. 5, n. 1. p. 7-31, jan./jun., 2012.

BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, FCC. v. 26, n. 62. maio/ago., 2015.

BAUER, A.; REIS, A. T. **Base de Dados Avaliação**: balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <http://acervo.fcc.org.br>.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 93-110, 1995.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas. Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. A Avaliação e as reformas dos anos de 1990, novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=873137180008>. Acesso em: 05 abr. 2012.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, L. R. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 286-296, set. 2010.

LOPES, V. V. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. L. de. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar., 2012.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP. 2016.

PERBONI, F.; MILITÃO, A. N.; DI GIORGI, C. A. Garboggini. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação (UFSM)**, v. 44, Publicação Contínua, 2019.

ROTHEN, J. C.; TAVARES, M. das G. M.; SANTANA, A. C. M. O Discurso da qualidade em periódicos internacionais e nacionais: uma análise crítica. **Revista Educação em Questão**

(Online), v. 51, p. 251-273, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7179>.

SILVA, I. M. da. A Discussão sobre Avaliação nas Reuniões Anuais da ANPED no Período 2000 a 2010. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 335-350, jul., 2013.

SOUSA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudo e Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set/dez. 2012.

SVERDLICK, I. **¿Que hay de nuevo en evaluación educativa?** Buenos Aires: Noveduc Libros, 2012.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livros, 2012.

Cómo referenciar este artículo

MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; PERBONI, Fábio. A expansão dos sistemas avaliativos e a teoria crítica: um diálogo (im) pertinente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2046-2056, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12927>

Fecha de remisión: 25/06/2019

Fecha de aceptación: 20/06/2019

Fecha de publicación: 01/09/2019