
A AVALIAÇÃO COMO TRABALHO E O TRABALHO DA AVALIAÇÃO

José Alberto Correia*, Fernando Fidalgo** & Nara Rocha Fidalgo**

Este texto tem como objectivo central situar a problemática da avaliação como uma das componentes do actual processo de reconfiguração do campo social e da sua influência na reelaboração de políticas públicas em geral e das políticas educativas em particular. Pretende-se, deste modo, reflectir sobre o processo de reinserção das políticas de avaliação nas políticas educativas admitindo que a avaliação não é apenas um instrumento de gestão das políticas educacionais vocacionadas para a revalorização do campo, mas insere-se num processo mais amplo que, no campo educativo, se traduziu num reforço da competitividade como o único dispositivo susceptível de melhorar a eficácia e a pertinência da actividade educativa.

Palavras-chave: avaliação, políticas públicas, competências

Introdução

Este texto tem como objectivo central situar a problemática da avaliação como uma das componentes do actual processo de reconfiguração do campo social e da sua influência na reelaboração de políticas públicas em geral e das políticas educativas em particular. Pretende-se, deste modo, reflectir sobre o processo de reinserção das políticas de avaliação nas políticas educativas, admitindo que a avaliação não é apenas um instrumento de gestão das políticas educacionais

* CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG/Brasil).

vocacionadas para a revalorização do campo, mas insere-se num processo mais amplo que, no campo educativo, se traduziu no reforço da competitividade como o único dispositivo susceptível de melhorar a eficácia e a pertinência da actividade educativa.

Esta nova formulação do político em educação, emergente a partir da última década do século passado, conduziu ao desenvolvimento de três tendências no campo educativo que parecem ser inquestionáveis.

A primeira tendência conduziu a uma definição redentora da escola à qual foi atribuído um conjunto alargado de missões que tinham estado imputadas a outras instâncias e dinâmicas sociais; esta definição redentora da escola, que se insere num processo de sectorização do trabalho de produção e de reprodução do social, foi responsável pelo facto de hoje se exigir à escola que contribua tanto para a promoção da competitividade económica, como para a educação ambiental, educação para a paz, educação para a tolerância ou educação rodoviária, entre outras.

A segunda tendência constitui a expressão da transposição e valorização da lógica do mercado para todos os domínios da vida social e exprime-se na «naturalização» do pressuposto de que o único modo de regulação do mundo escolar é o que derivaria do mundo capitalista assente já não na cooperação, mas na competição entre os seres.

O pressuposto de que este modo de regulação asseguraria inevitavelmente a qualidade da acção educativa e, por via dela, a resolução de uma parte significativa dos chamados problemas sociais constitui a terceira tendência que gostaríamos de realçar.

Para discutir estas três tendências vamos situá-las no seu contexto histórico, de forma a poderemos pôr em realce a sua relativa arbitrariedade conceptual e, conseqüentemente, a sua ancoragem num processo de decisão política também ele arbitrário. Pensamos ser esta uma condição imprescindível ao desenvolvimento de uma reflexão teórico-conceptual alternativa.

Padrões de qualidade e produtividade e a certificação das competências

Na última década do século XX, assistiu-se a uma profunda transformação das políticas públicas onde, sob o imperativo dos processos de modernização, se instituiu a qualidade e a produtividade como referenciais incontornáveis dos novos processos de acumulação capitalistas. Este processo, desencadeado em torno da crítica ao Keynesianismo e ao Fordismo, instituiu novos modelos de regulação do Estado e da economia que se traduziram por mudanças significativas nos processos produtivos e nas relações de trabalho, bem como por novas configurações do mundo económico e do mundo societal.

O contexto que despoletou estas transformações foi designado por Harvey (1992) por «período das décadas perdidas» e caracterizado nos seguintes termos:

O período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor «monopolista»). (Harvey, 1992: 135)

Ora, se as décadas de 1970 e 1980 foram caracterizadas por alguns sinais anunciadores de uma nova ordem social, a década de 1990 conduziu ao estabelecimento de uma ordem regulatória inspirada nos processos produtivos japoneses, onde se enfatiza, sobretudo, a flexibilização nos processos produtivos e nas relações de trabalho, que foram responsáveis pela reconfiguração de novas exigências de qualificação para o trabalho, e, conseqüentemente, de transformações nos perfis laborais. É neste contexto que emergem e se generalizam programas de promoção da qualidade e produtividade e se formulam também «novos referenciais» para a gestão do Estado e para o desenvolvimento da educação, entendida, agora, como solução para todos os problemas sociais. O apelo à construção do chamado Estado Mínimo, como alternativa ao Estado Keynesiano ou de Bem-Estar Social, representou a consolidação da perspectiva neoliberal na gestão da chamada questão social e do mundo laboral. A perspectiva é a de construção de uma «sociedade assalariada» individualizada em ruptura com um modelo social-democrata que tinha na educação, como um direito universal, e na qualificação profissional os grandes pilares sustentadores da sociedade do pleno emprego.

A escola passa assim a ser objecto de uma crítica, onde se acentua sobretudo a sua ineficácia na produção de diplomas e de qualificações congruentes com as designadas novas exigências do mercado de trabalho. O recurso indiscriminado à noção de competência institui-se como um operador ideológico susceptível de legitimar um discurso pedagógico capaz de permitir o redimensionamento das formas e dos conteúdos da formação dos trabalhadores, tanto ao nível da educação básica, como na formação profissional.

Do ponto de vista simbólico, o discurso da educação evoca indiscriminadamente a educação contínua, a formação em serviço, a sociedade do conhecimento, as organizações qualificantes, a empregabilidade, as competências, entre outras, apelando para novos determinismos sociais e para missões da escola onde ela poderia assegurar a inserção profissional, o aumento dos rendimentos ou, em suma, a inclusão social.

Neste contexto educativo, os investimentos em educação desreferencializam-se da valorização do desenvolvimento do aluno ou do combate às desigualdades sociais, para se focalizarem no aumento dos padrões de competitividade entre os mercados nacionais, entre economias internacionais e entre empresas. Argumenta-se que este seria o principal recurso que levaria ao aumento da riqueza e, portanto, do consumo, promovendo o conseqüente desenvolvimento e estabilização das economias.

Ao mesmo tempo que se afirmou como um modelo inquestionável de macro-regulação social, esta dinâmica desempenhou um papel estruturante na gestão dos indivíduos, das suas subjectividades e dos seus modos de intervenção no contexto de trabalho que passam a ser minuciosamente avaliados e estudados de forma a induzirem-se processos de qualificação e de desqualificação social em função da sua conformidade às lógicas que regulam as sociedades num mundo capitalista globalizado.

A competência passou a ser instituída como lógica de regulação das relações de trabalho e de formação dos trabalhadores como resposta à crise do trabalho prescrito e da escola como formadora de mão-de-obra. Autores como Stroobants (1998), Hirata (1996), Tanguy e Ropé (1997) indicam que a questão da competência emerge a partir do discurso empresarial francês nos últimos 20 anos. Este período é balizado por um quadro de retracção progressiva do número de empregos desencadeado pelas mudanças nos padrões de regulação social e que acabam por promover o desenvolvimento de políticas de emprego baseadas na flexibilidade das relações de trabalho e de produção.

Frigotto (1995) mostra que neste contexto a avaliação negativa do Estado, considerado sempre como ineficiente e grande consumidor de recursos, é sempre feita por referência a um funcionamento mítico do mercado e da economia privada que, na perspectiva neoliberal, se caracterizaria por padrões de eficiência e qualidade. Face à desagregação do Estado de Bem-Estar Social, instituído após a Segunda Guerra Mundial, esta caracterização do Estado legitima-se através do movimento de reestruturação produtiva onde, em lugar da estabilidade, se valoriza sobretudo a flexibilidade, a novidade, a mobilidade, em suma, a precarização. A concorrência é, por isso, considerada como o único referencial susceptível de assegurar um novo consenso social que não ponha em causa a flexibilidade como base do aumento da produtividade.

A legitimidade da lógica mercantil está, deste modo, fortemente articulada com o processo de desresponsabilização do Estado na resolução dos chamados problemas sociais. De acordo com as perspectivas neoliberais, a acção do Estado passa a ser cada vez mais descentralizada e minimizadora, numa dinâmica onde o seu papel tende a ser reduzido e transferido para a designada sociedade civil. As questões associadas à coesão social, oportunidades de emprego ou combate à exclusão social só se inserem no âmbito da intervenção estatal se esta se pautar pelos valores que marcam o funcionamento desejável dos mercados. Referindo-se a este contexto social, Coraggio (1998) realça que outro efeito importante é o de «introyetarmos funções públicas nos valores e critérios do mercado, (...) deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada para os miseráveis» (p. 78).

Sendo ideologicamente congruente com as perspectivas neoliberais, esta nova narratividade social apoia-se numa espécie de determinismo tecnológico onde se postula que os progressos científicos e tecnológicos determinam as novas exigências do desenvolvimento pessoal e social, sendo estes funcionalmente adaptados à manutenção da hegemonia do capital, razão por que ela

tem exercido um papel dominante no mundo do trabalho e nos processos de formação, tanto ao nível nacional como internacional. A sua aparente irrefutabilidade ou irrevogabilidade tem sido crucial para a definição do perfil de trabalhador que estaria mais adequado aos padrões actuais de desenvolvimento da actividade económica.

Por estar particularmente vocacionada para lidar com a segmentação e a linearização dos saberes que ministra, a escola tem estado sujeita a uma forte pressão da esfera económica dominante e sido objecto de uma crítica procedente dos representantes mais lúcidos do actual espírito capitalista. Nesta crítica insinua-se, regularmente, uma explicação para a actual crise do mundo escolar, onde de uma forma mais ou menos explícita se acentua a ideia de que a perda da centralidade do papel formador da escola seria a expressão de uma crise de obsolescência causada pelo seu atraso em relação ao rápido avanço das ciências e das tecnologias e a sua inadaptação ou não-acompanhamento progressivo das metamorfoses sociais. A difusão para o mundo escolar da «lógica das competências», que tem estruturado tanto os discursos doutrinários sobre a escola como os dispositivos onde se diz assegurar tanto a avaliação como a certificação das competências, constitui uma transposição para o campo educativo de um conjunto de injunções oriundas das perspectivas produtivistas e economicistas que, indiscutivelmente, se inscrevem no campo da luta ideológica entre as classes sociais.

Na realidade, estas perspectivas estão em última análise intimamente associadas às mudanças nos padrões de competitividade geradas pelo aumento da procura de produtos e serviços de maior qualidade no mercado e aos problemas que alguns países industrializados vinham enfrentando resultantes do hiato identificado entre os percursos para obtenção formal de títulos (certificação de uma profissionalidade) e o processo real de trabalho.

Ora, se a escola desempenha um papel central nos processos de socialização inscritos na lógica das qualificações, a verdade é que, quando inserida no paradigma das competências, a escola, embora seja imprescindível, é sempre insuficiente já que é configurada como a soma dos saberes e habilidades que integram a qualificação e de outras mais contextualizadas e, por isso, de mais difícil, formalização. Compreende-se, deste modo, que a actual crise da escola resulte de um excesso de missões e seja também uma crise de insuficiência, já que o seu papel socializador nem sempre é congruente com as exigências de formação de um determinado tipo de mão-de-obra qualificada, supostamente exigida pelo mercado de trabalho.

O simultâneo excesso de missões atribuídas à escola e a sua afirmada insuficiência permanente tem conduzido a que a influência da escola não se exerça de forma circunscrita ao seu espaço físico. Na realidade, a escolarização tem estruturado outros espaços de formação aos quais se tende a reconhecer um papel mais importante do que aquele que é desempenhado pela própria escola. Referimo-nos nomeadamente aos espaços da formação profissional, da educação ao longo da vida e outros afins, a que se atribui ideologicamente um papel de transformação social congruente com os actuais apelos à inovação, oriundos do mundo capitalista.

Neste sentido, a escola tende a repartir cada vez mais as suas funções com outras estruturas, por vezes designadas de organizações qualificantes¹, que promovem uma formação, na maioria das vezes, no próprio local de trabalho, e que se adaptaria melhor e mais rapidamente ao perfil de trabalhador demandado pelas empresas. Este processo fortalece-se no reconhecimento de que a escolarização formal se tem tornado obsoleta em relação ao avanço científico-tecnológico, surgindo então a necessidade de novos tipos de formação que têm sido vistos como mais interessantes do ponto de vista do mercado de trabalho capitalista.

Esta relativa diluição do papel desempenhado pelos espaços de educação formal tem sido acompanhada por um desenvolvimento sem precedentes de dispositivos de avaliação e certificação de forma a permitirem, simultaneamente, uma circulação flexível no interior do sistema e o desenvolvimento de competências junto dos formandos. Dessa forma, em nome da autonomia e da responsabilidade seria possível conferir-lhes maior capacidade de decidir sobre quais vias tomar para a definição de sua(s) trajetória(s) estudantil, profissional e, de uma forma mais ampla, sobre a manutenção ou mudança de seu *status quo*.

Assiste-se, portanto, neste contexto à afirmação incontrolada do mercado e da escolha individual como referencial estruturador do campo da formação, sendo que esta afirmação é de tal forma intensa que tende a ser incorporada na subjectividade das pessoas, induzindo-as a reconhecerem que a satisfação das necessidades do cidadão somente poderá ser respondida no âmbito das relações de troca mais ou menos monetarizadas. Incorporada nas subjectividades individuais, a transferência da responsabilidade de protecção social, dever do Estado, para o âmbito individual privado (pode-se citar o processo de privatização da saúde, da educação, assim como o pesado encargo das pessoas em lograrem um emprego e de se manterem empregáveis) reflecte, em última análise, um posicionamento estatal pouco intervencionista e o abandono do papel do Estado na regulação social.

Focalizadas nas novas formas idiossincráticas através das quais as pessoas são incitadas a pensarem de uma forma legítima as suas acções, nomeadamente as acções que desenvolvem no trabalho, as «tecnologias do olhar» contribuem para se atenuarem os dispositivos de persuasão social, ao mesmo tempo que reforçam novas formas de controlo sobre as subjectividades individuais que, por serem autónomas, deixam de carecer de condições objectivas e de instâncias de sociabilidade capazes de sustentarem o exercício de uma autonomia solidária. A afirmação do princípio de que «querer é poder» constitui a consumação deste processo de transformação de uma acção humana que se desvincula dos contextos e das dinâmicas que estruturam as relações sociais.

Ora, o exercício de novas autonomias, de novas subjectividades ou mesmo de uma nova omnilateralidade humana só é possível num contexto onde se procuram superar as condições da

¹ Organizações qualificantes são organizações que visam um processo contínuo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências em nível individual e em nível organizacional (Fleury & Fleury, 1995).

alienação do trabalho. Ao não ter em conta estas condições, o paradigma das competências associa-se muito mais ao que poderia ser definido como uma tentativa de construção de uma omnilateralidade para o trabalho subsumido, na medida em que o desenvolvimento das potencialidades humanas, inerentes a esta lógica, na verdade não se apresenta numa perspectiva de desalienação, mas perpetua a expropriação multilateral da força de trabalho.

Apesar de associar discursivamente o ser, o saber e o fazer, o paradigma das competências tem na realidade acentuado o processo de individualização, expropriando o poder que os indivíduos têm na transformação das organizações e contribuído para o reforço dos processos meritocráticos e para a valorização personalizada. No campo do trabalho, em nome da mobilização dos saberes, confere-se, com efeito, uma atenção especial às dimensões individuais dos comportamentos que passam a ser cuidadosamente estudados e priorizados. Procura-se, deste modo, controlar a transgressão que resultaria da tensão entre a prescrição e a autonomia do trabalho, valorizando desta última, essencialmente, as dimensões que seriam relevantes para uma gestão mais eficaz do trabalho.

Esta tendência, articulada com a relativa perda de importância do Estado na regulação das políticas de emprego, deixa os trabalhadores à mercê do funcionamento de um mercado que se diz livre e que liberta os trabalhadores para se transaccionarem neste mercado, numa dinâmica onde estes passam a ser os únicos responsáveis pela sua ascensão, estabilidade e, principalmente, pela sua derrocada profissional, sem que percebam, muitas vezes, que as condições gerais de produção lhe são extremamente desfavoráveis.

A lógica das competências mascara, por isso, as reais condições de acesso e de permanência no mercado de trabalho, pois mesmo que as pessoas se revistam de uma formação que, *a priori*, seria considerada como um bom instrumento de empregabilidade, esta na verdade não assegura o emprego, mas acarreta ao indivíduo uma sobrecarga emocional, que em grande parte é de responsabilidade do Estado, que se exime de intervenções que ofereçam elementos para o bem-estar da população, sobretudo profissional, quer a activos quer a inactivos.

Para reflectir sobre as políticas de avaliação: um discurso teórico-conceptual

Como já sugerimos, as modalidades de gestão dos sistemas educativos que se foram estruturando nos últimos 30 anos sustentam-se e legitimam-se através de uma nova narrativa que, genericamente, transportam para o campo educativo o «Novo Espírito do Capitalismo», tal como é caracterizado por Luc Boltanski e Ève Chiapello (1999). A procura da qualidade total constitui o núcleo central desta narrativa. Em torno dele circula um conjunto de noções como a excelência, a autonomia, a avaliação, a satisfação das necessidades, o reconhecimento do mérito, etc. As características deste universo discursivo tornam-no particularmente propenso ao exercício de um efeito de

sedução junto dos destinatários, resultante, em parte, do facto de ele permitir apropriações aparentemente polissémicas e, por isso, de tender a assegurar a estabilização de uma espécie de inconsciente colectivo e de um sentimento de partilha institucional. Para além de facilitar uma apropriação polissémica que lhe permite dar resposta a todos os problemas sem efectivamente a dar a nenhum deles, este inconsciente colectivo insinua a desejabilidade de transportar para o espaço educativo uma harmonia universal construída na aceitação tácita de um projecto societal transposto do modelo de mercado tal como o concebe Adam Smith, onde as relações sociais são encaradas como relações inter-individuais, cabendo às instituições educativas o papel de facilitar o encontro entre aqueles que procuram formação e aqueles que a oferecem. Este modelo tem subjacente a ideia de que as relações no campo são exclusivamente relações inter-individuais, relações tendencialmente harmoniosas e simétricas, onde as dinâmicas sociais produtoras de desigualdades seriam uma manifestação do mérito e das competências dos protagonistas individuais.

Sendo importada do mundo comercial, esta definição do campo educativo conduz a que as tensões existentes entre as preocupações relacionadas com as desigualdades sociais e aquelas que privilegiam preferencialmente a preservação da liberdade e a expressão das criatividade individuais sejam resolvidas em favor destas últimas, não sendo, portanto, encaradas como tensões que importa gerir. O ideal da democracia confunde-se, assim, com o ideal da transparência e da harmonia, razão pela qual se dissocia da ideia de incompletude e da gestão sensata do conflito, omitindo que as condições de existência da democracia pressupõem a coexistência de heterogeneidades e de diversidade de pontos de vista.

O mito da transparência e da autenticidade foi, no campo educativo, protagonizado pelo elogio incontrolado das potencialidades da autonomia da escola, como alternativa capaz de superar os efeitos resultantes da erosão dos princípios fundadores do Estado Educador e da regulação monocentrada em educação.

Apesar da ambiguidade do conteúdo substantivo desta autonomia, a verdade é que ela foi sempre associada à responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados, em particular os negativos, da escolarização, estabelecendo, por isso, uma relação íntima com a avaliação que, nos últimos dez anos, se tem reforçado e conduziu à multiplicação dos dispositivos de controlo remoto dos processos de responsabilização. Referimo-nos tanto a dispositivos organizacionais, como ao que poderíamos designar de dispositivos instrumentais, como ainda a dispositivos e disposições cognitivas. Do ponto de vista cognitivo, acentuou-se uma tendência para que a regulação da educação atribuisse menos importância à definição de normas para a acção (onde, como sabemos, a inspecção desempenhava um papel relevante) e se ocupasse mais da imposição de «normas legítimas» para se pensar a acção. Do ponto de vista organizacional, assistiu-se a uma perda da importância relativa dos modelos de gestão estruturados em torno de dispositivos de coordenação da acção, a favor de modelos que procuram essencialmente a estabilização de lideranças e o reforço de procedimentos de direcção. Do ponto de vista instrumental, têm sido acen-

tuadas as transformações dos instrumentos de gestão, onde se assiste à diluição progressiva dos instrumentos de persuasão ou de socialização profissional e organizacional e à sua substituição por instrumentos de avaliação do desempenho e da eficácia.

A centralidade que adquiriu a avaliação na gestão dos sistemas educativos foi acompanhada pelo desenvolvimento, estruturação e consolidação de um conjunto de narrativas e protagonistas no campo educativo que configuram o que poderíamos designar de «avaliocracia». Tendo modos de existência múltiplos e diversificados, esta «avaliocracia» é particularmente propensa ao desenvolvimento de um trabalho simbólico, ao estabelecimento de novas figuras e dispositivos institucionais e a uma re-instrumentalização do campo.

Do ponto de vista simbólico, a sua existência exprime-se na promoção de disposições subjectivas conducentes à aceitação tácita e implícita do pressuposto de que as dinâmicas, as entidades e os processos educativos só existem se forem avaliáveis, isto é, têm a sua existência e as suas qualidades existenciais dependentes de um reconhecimento exterior, ou, se quisermos, só existem se forem reconhecidos e registados por uma actividade que lhes é extrínseca. Este efeito de simbolização do campo educativo é, no mínimo, paradoxal na medida em que, como é reconhecido pelos profissionais de educação e por um conjunto de investigações desenvolvidas com eles, as dimensões mais importantes da acção educativa só são reconhecíveis do seu interior, escapando, em grande parte, aos olhares avaliativos autorizados do seu exterior.

Por sua vez, a existência institucional desta «avaliocracia» está na origem do desenvolvimento de uma rede de tecnocratas da avaliação, de uma rede de *especialistas especialmente especializados* na avaliação, que elaboram uma linguagem «sofisticada» e também ela especializada e que só muito remotamente é referenciável às práticas de avaliação que eles desenvolvem e, ainda mais remotamente, referenciável à acção educativa cujos produtos toma como objectos de avaliação. Neste domínio gostaríamos de realçar as transformações verificadas nas modalidades de intervenção da Inspeção e a readaptação dos referenciais identitários dos gestores escolares.

Como se sabe, até meados da década de 1980, a Inspeção tinha-se ocupado fundamentalmente em assegurar a conformidade das práticas às normas legítimas da acção, accionando modalidades de intervenção mais jurídicas ou pedagógicas de acordo com as tradições dos diferentes contextos nacionais. Sem abandonar definitivamente esta preocupação, a partir da segunda metade da década de 1990, a Inspeção começa a ocupar-se da avaliação das escolas ou dos professores (tanto da avaliação interna como da externa), contando com um importante apoio de investigadores (alguns deles oriundos da área das Ciências da Educação), o que foi responsável pelo desenvolvimento de dinâmicas no campo da investigação em Ciências da Educação onde as suas valências críticas se têm vindo a diluir perante o reforço das suas valências instrumentais.

A existência instrumental da «avaliocracia» manifesta-se através da multiplicação de situações, testes e indicadores de avaliação que configuram o que poderíamos designar por paradigma da

medida onde, de uma forma incontrolada, se mistificam as potencialidades do olhar exterior e distante como o único instrumento que nos dá acesso à realidade. Assiste-se, assim, a um predomínio sem precedentes do paradigma galilaico na produção de saberes em educação e, consequentemente, a uma intensa desqualificação dos paradigmas indiciários e das potencialidades heurísticas das epistemologias da escuta e das testemunhas que, como se sabe, são fundadoras dos paradigmas narrativos.

De uma forma sintética, dir-se-ia que a existência simbólica, institucional e instrumental da «avaliocracia» se sustenta e adquire relevância pela sua propensão à criação da ilusão de que ela possibilitaria a produção de um conhecimento completo da realidade e, por via desse conhecimento, permitiria a melhoria da acção educativa através de uma manipulação e articulação planificada e funcional das qualidades dos seus protagonistas. Compreende-se que, neste contexto, a pertença da educação se tenha afastado da «cidade humana» onde ela era susceptível de ser debatida politicamente, para se ancorar no «reino da natureza» onde é, predominantemente, pensada como uma razão funcional. A subordinação do argumento político e estadístico ao argumento estatístico constitui um dos efeitos mais marcantes desta «avaliocracia» que, como convém realçar, tem uma existência global e mundializada, apesar de as suas expressões nacionais terem obedecido a idiossincrasias e a ritmos influenciados por tradições pedagógicas e dinâmicas estruturais específicas.

Estando a actual «avaliocracia» intimamente associada a uma certa noção de autonomia, o trabalho conceptual a desenvolver em torno de uma concepção alternativa de avaliação não pode fazer a economia de uma reflexão sobre a própria noção de autonomia.

Na actual retórica educativa, a noção de autonomia aparece intimamente ligada à noção de responsabilização e à ideia de que os actores sociais e as instituições seriam tanto mais autónomos quanto maior fosse o seu grau de liberdade na determinação das acções que desenvolvem. Ao envolver os serviços públicos a quem são disponibilizados um conjunto de meios, esta concepção gradativa e autodeterminada da autonomia supõe que as instituições «autónomas» devam prestar contas e que, por isso, devam passar por processos avaliativos mais ou menos complexos. Neste contexto existe uma relação forte entre autonomia e avaliação, sendo que, neste caso, a avaliação se pensa fundamentalmente como conjunto de instrumentos mais ou menos fiáveis para dar conta de produtos previamente codificados, numa lógica onde predomina o regime do cálculo, indutor e legitimador das actuais concepções contabilísticas de educação.

Pensamos que neste contexto é analiticamente útil dissociar a noção de autonomia da de auto-determinação para a associar à noção e às dinâmicas de diversificação e complexificação das dependências. A autonomia, neste caso, é uma construção que, não sendo outorgada definitivamente, supõe a diluição dos regimes de monod dependência e o desenvolvimento e aprofundamento da plurid dependência. Podemos também admitir que a esta concepção interactiva de autonomia se associa uma concepção também interactiva de avaliação que se caracteriza pela ênfase

atribuída ao regime de pertinência em detrimento do regime da medida, pelo facto de ela promover dispositivos de avaliação como alternativa à multiplicação de instrumentos, por ela subordinar o pretensão rigor e objectividade aos processos de produção de sentidos e pelo seu desenvolvimento visar mais a produção de relações densas, diversificadas e participadas do que produzir juízos de valor sobre produtos pré-codificados.

A relação entre avaliação e autonomia pode, assim, ser pensada em torno de dois registos que obedecem a lógicas irredutíveis e se apoiam em dispositivos técnicos, concepções epistemológicas e dinâmicas sociais distintas.

No registo da eficácia prevalece o regime da exterioridade, a unidimensionalidade, a acção planificada, a medida e a eficácia dos meios. O campo educativo é definido à imagem do mundo contabilístico onde os seres que o habitam são considerados predominantemente como entidades tecnicamente manipuláveis. A sua avaliação e a gestão não carece de ser sensível à especificidade destes seres, isto é, não se obriga a permeabilizar-se às dimensões pedagógicas do educativo.

O regime da pertinência, por sua vez, não se compadece com o estabelecimento de uma relação de exterioridade distante, mas supõe o desenvolvimento de uma exterioridade interior, cúmplice e próxima (no sentido Freudiano do termo), privilegia a multidimensionalidade, apoia-se na acção negociada e próxima, ocupando-se com a promoção de políticas de sentido e a humanização da acção. Os seres que habitam o educativo e o pedagógico são também reconhecidos nas suas produções imateriais, nas suas produções relacionais e cognitivas e na sua capacidade de se produzirem produzindo a própria acção em que estão envolvidos.

Ora, se tivermos em conta que a acção educativa desenvolve um tipo de trabalho onde importa sobretudo enfatizar o trabalho que os sujeitos realizam sobre si próprios, através da mediação dos outros e dos saberes, compreenderemos melhor a importância que neste campo tem o prefixo auto (autoformação, auto-avaliação, auto-organização, etc.) e as razões pelas quais a avaliação e gestão no campo educativo não se podem dissociar do conteúdo especificamente pedagógico do trabalho pedagógico. Compreendemos também os motivos pelos quais a definição contabilística da educação produz mais ignorâncias sobre o educativo do que elucidações e os motivos pelos quais a sobrevivência desta definição está intimamente dependente da tendência para que ela seja regularmente transgredida pelos protagonistas no terreno.

Como já temos vindo a realçar, a acção educativa, para além da sua organização formal, produz dinâmicas mais ou menos informais que envolvem professores e alunos e as suas cumplidades. Estas dinâmicas só se reconhecem estabelecendo uma relação de interioridade com a acção educativa e que, por isso, escapa ao olhar dos instrumentos de avaliação desenvolvidos pela «avaliocracia». Ao produzirem importantes dispositivos de regulação, elas produzem formas alternativas de avaliação. Em geral, elas apoiam-se em relações de cumplidade partilhadas, mais democráticas e participativas, têm modos de existência discretos – existem discretamente porque são descontínuas e frequentemente invisíveis e irreconhecíveis –, são relativamente insignificantes e peri-

féricas, mas têm uma importante centralidade na estruturação do quotidiano da vida nas escolas e na preservação das condições que permitem a existência da actividade pedagógica; contribuem, também, para a preservação e desenvolvimento de dispositivos necessários à manutenção de equilíbrios psicológicos.

De uma forma ambígua e deformada, a «avaliocracia» e os dispositivos de avaliação a ela associados começaram recentemente a atribuir alguma importância a estas dinâmicas de avaliação alternativas. O interesse manifestado pelas problemáticas da avaliação interna e/ou avaliação institucional das escolas constitui, simultaneamente, a expressão deste reconhecimento e da ambiguidade a que fizemos referência. Com efeito, ao serem consideradas como modalidades de avaliação susceptíveis de produzirem informações complementares às que se produzem pela aplicação dos instrumentos oriundos do paradigma da medida, elas são inscritas e subordinadas a um regime de verdade tributário do paradigma galilaico de causalidade linear. Dilui-se, assim, a sua vinculação aos processos complexos de gestão das vontades e subjectividades e, por isso, a sua vinculação às políticas de produção de sentidos partilhados.

O desenvolvimento e aprofundamento destas modalidades alternativas de avaliação e as possibilidades de elas se afirmarem como alternativas apelam a que se acautelem um conjunto de precauções epistemológicas, institucionais e cognitivas.

Sinteticamente, diríamos que: (i) no plano epistemológico importa acautelar a vinculação privilegiada aos paradigmas compreensivos e interpretativos – esta postura epistemológica não se esgota apenas no plano epistemológico na medida em que ela se apoia e promove procedimentos de interpretação partilhada susceptíveis de contribuir para a democratização da vida nas escolas; (ii) no plano institucional importa aprofundar e explicitar a sua vinculação a uma concepção interactiva de autonomia, o que subentende que se reconheça que a existência de dinâmicas organizacionais insuficientemente codificadas ou que escapam ao organigrama da escola não é uma manifestação de défices organizacionais, mas antes uma condição do desenvolvimento de dispositivos de regulação democráticos; e (iii) no plano cognitivo, estes dispositivos de avaliação tendem a privilegiar abordagens mais indutivas do que dedutivas, o que é particularmente importante na medida em que elas são heurísticamente mais pertinentes para o reconhecimento e a valorização das produções imateriais da acção educativa.

Apesar de poderem recorrer a informações produzidas no interior do paradigma da medida, estas modalidades alternativas não visam produzir nem disponibilizar informações e instrumentos cognitivos susceptíveis de permitirem um conhecimento completo da vida nas escolas. Elas inserem-se em processos de produção de instâncias de interpretação onde o reconhecimento da incerteza e da imprevisibilidade não resultam da falta de informação, nem são uma manifestação de défices de cognitividade, mas a possibilidade de aprofundar a participação e a produção de sentido. Nesta perspectiva, a existência de tensões entre as diferentes instâncias produtoras de juízos de valor sobre o funcionamento da instituição escolar (administração central, gestores das escolas,

professores, alunos, pais, funcionários, etc.) é encarada como uma manifestação de vitalidade e da existência da vida na instituição, já que o conflito e a tensão são uma condição de existência e possibilidade de transformação dos organismos vivos. Mais do que anulá-los ou geri-los administrativamente, o que se torna premente é o desenvolvimento e a preservação das instâncias que possibilitam a sua gestão sábia, o que significa que se torna imperioso privilegiar os modelos de coordenação da acção em detrimento dos modelos de direcção e de liderança que, como sabemos, tendem hoje a colonizar qualquer reflexão sobre a administração e a gestão escolar.

Conclusões

A institucionalização dos dispositivos e instrumentos de avaliação como dispositivo privilegiado da regulação dos sistemas e das acções educativas acarretou importantes transformações da configuração institucional do campo, nos modos genuínos de estruturar a acção dos diferentes intervenientes, bem como nas modalidades através das quais estes podem legitimamente conhecer-se, reconhecer-se e dar-se a conhecer.

Ao aceitar o pressuposto tácito de que o conhecimento mais profundo e detalhado da realidade educativa, quando convenientemente difundido no sistema, melhoraria necessariamente a sua eficácia e performance, e de que este conhecimento mais detalhado só poderia ser assegurado através da sofisticação técnica dos instrumentos e indicadores de avaliação, multiplicaram-se os instrumentos, as situações e os dispositivos, induzindo-se lógicas infernais de individualização da responsabilidade. Estas lógicas, por não poderem cuidar da preservação e desenvolvimento das instâncias de sociabilidade que permitem a acção sensata e solidária, são responsáveis pelo aprofundamento, sem precedentes, do processo de alienação do trabalho educativo. A multiplicação dos sintomas do sofrimento individual e institucional dos diferentes intervenientes do campo educativo, aqui e ali matizada pelo desenvolvimento de acções colectivas ou a emergência de dinâmicas mais individuais que se exprimem através da multiplicação das «incivilidades», constitui a parte mais visível e, eventualmente, contraditória do acréscimo da anomia no campo. Estes fenómenos, mais ou menos intensos e intermitentes, são inseparáveis deste processo de alienação do trabalho educativo que desapropria os seus intervenientes tanto dos produtos objectiváveis do seu trabalho, como das suas produções imateriais que se situam tanto no plano cognitivo, como no plano relacional.

Na realidade, a ênfase que se tem vindo a atribuir às tecnologias do olhar externo e aos dispositivos de controlo dos entes educativo, considerados ironicamente como seres autónomos, impossibilita que eles se reconheçam nos instrumentos cognitivos que inevitavelmente produzem para recontextualizar as suas práticas, da mesma forma que o processo de individualização associado a estas tecnologias inibe que eles reconheçam as suas produções relacionais e cognitivas, sejam elas

do domínio intra-profissional ou relações de cumplicidade com os restantes intervenientes da acção educativa.

Ora, a reabilitação do sentido de um trabalho que, como o educativo, é um trabalho de um sujeito sobre si próprio que só pode ser emancipatório se for mediado por outros e pelos saberes que circulam no campo subentende o desenvolvimento de dispositivos e disposições propensos a um trabalho de mediação que permita lidar positivamente com os conflitos de natureza institucional e cognitiva e promover processos de autonomização mais solidários e, por isso, contraditórios com a autonomia solitária valorizada pelas dinâmicas avalicráticas. Subentende, em suma, o reconhecimento da cidadania cognitiva dos desconhecimentos produzidos pela avaliação.

Contacto: CIIE – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto – Portugal / Departamento de Administração Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha 31270-910 – Belo Horizonte, MG – Brasil
E-mail: correia@fpce.up.pt; rochafidalgo@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

- Boltanski, Luc, & Chiapello, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard,
- Coraggio, José Luis (1998). Propostas do Banco Mundial para a educação: Sentido oculto ou problemas de concepção?. In Livia de Tommasi, Sérgio Haddad & Mirian J. Warde (Orgs.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 75-124). São Paulo: Cortez.
- Fleury, Afonso, & Fleury, Maria Tereza Leme (1995). Os desafios da aprendizagem e inovação organizacional. *Revista de Administração de Empresas Light*, 2(5), 14-20.
- Frigotto, Gaudêncio (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Harvey, David (1992). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hirata, Helena (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In Celso Ferreti, Dagmar Zibas, Felícia Madeira & Maria Laura Franco (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar* (pp. 124-138). Petrópolis: Vozes.
- Ropé, François, & Tanguy, Lucie (1997). *Saberes e competências*. Campinas: Papirus.
- Stroobants, Marcelle (1998). Qualificação ou competências? Normas de geometria variável. In Julieta Desaulniers (Org.), *Formação & trabalho & competência: Questões atuais* (pp. 81-100). Porto Alegre: EDIPUCRS.