

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 avaliocráticas. Subentende, em suma, o reconhecimento da cidadania cognitiva dos desconhecimentos produzidos pela avaliação.

Contacto: CHE – 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.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, TECNOLOGIA POLÍTICA E DISCURSO

Maria João Brandão & António M. Magalhães*

Este artigo pretende analisar a presença na avaliação educacional de dimensões discursivas exteriores ao campo da educação. Argumenta-se que o managerialismo, o mercado e a performatividade, enquanto tecnologias políticas, operam no discurso de avaliação educacional, tornando-o num discurso nodal. As tecnologias políticas são entendidas como mecanismos para alteração das práticas e das relações sociais. O vocabulário e a gramática de significados, conhecimentos e interpretações são vistos como ferramentas para coordenar o comportamento dos indivíduos. Assume-se, com base na investigação na área e na análise dos textos que regulam desde 2005 a avaliação das aprendizagens no ensino básico, de entrevistas e declarações públicas de responsáveis do sistema educativo português, que a participação da avaliação na articulação das tecnologias políticas é subtil mas substantiva.

Palavras-chave: discurso, avaliação, tecnologia política

Introdução

Não é fácil caracterizar a especificidade do discurso político sobre uma dada dimensão social, neste caso a educação, sobretudo porque a noção de discurso político não permanece confinada ao campo institucional da política – isto é, nos discursos parlamentares, campanhas eleitorais, programas de governo, etc. –, mas abre-se também a outros eventos discursivos – memorandos, actas de reuniões, entrevistas, ordens de serviço (Wilson, 2001). Ao assumir-se o discurso como política corre-se o risco de alargar excessivamente o conceito de discurso político. No entanto, isso não

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

** Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) (Matosinhos/Portugal) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

deve impedir a sua descrição como discurso estratégico, na medida em que se definem propósitos, meios e antagonistas. Veicula, efectivamente, propriedades performativas, pois quem o emite não se limita a informar ou a transmitir uma convicção, mas também produz uma acção. Expressa, desse modo, publicamente um compromisso e, assim, uma posição (*ibidem*). Os discursos políticos são parte da criação das condições de aceitação e aprovação das políticas, regimes de verdade muito específicos e práticos, isto é, são, nas palavras de Ball, organizadores das «suas racionalidades específicas, tornando conjuntos particulares de ideias óbvias, senso comum e “verdade”». (2008: 9).

A complexidade analítica da delimitação dos discursos políticos pode ser reduzida pela consideração de que esta análise opera no e sobre o contexto político formal/informal, entre actores políticos, caracterizados como «políticos profissionais, instituições políticas, governo, imprensa e apoiantes da política, que operam num ambiente e com objectivos políticos» (Wilson, 2001: 398). Num primeiro momento, argumentaremos que os discursos são formas particulares de representar e também imaginar o mundo social, isto é, uma articulação do mundo material, do mundo cognitivo e emocional com o mundo social (Fairclough, 2003). Os discursos não são meios ou formas transparentes e/ou neutras de descrever ou analisar o mundo «real», mas, antes, mobilizam afirmações de verdade e constituem a realidade social.

É neste sentido que é possível assumir a visão da avaliação educacional como um discurso particular, associado a uma forma particular de ver a relação entre os indivíduos enquanto agentes sociais em educação. A avaliação como discurso tem vindo a articular de forma específica o discurso *managerialista* (Santiago, Magalhães, & Carvalho, 2005) e o discurso da prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009). A identificação destes discursos na educação portuguesa remete para a consolidação do «novo mandato» da educação: a educação crescentemente vista como um factor económico, numa «ênfase em políticas para a competitividade» (Ball, 2008: 45). As ideologias e práticas veiculadas por esta orientação na educação produziram uma tríade sagrada – «o mercado, o *management* e performatividade» (Ball, 2006b: 143) – que enforma «o novo paradigma político [e] constituem um ambiente moral novo, tanto para consumidores como para produtores, isto é, a forma de uma “civilização comercial”» (Ball, 2008: 45). Esta *civilização comercial*, submersa em narrativas e conceitos como qualidade, eficiência, prestação de contas e competitividade, parece, segundo alguns autores (Magalhães & Stoer, 2002; Ball, 2005), esquecida das ideias e dos ideais da justiça social e igualdade de oportunidades.

A perspectiva que aqui se desenvolve visa estimular a consciência crítica tanto entre os produtores, como dos consumidores dos textos e dos discursos envolvidos nos debates das problemáticas sociais da educação. Recorrendo às palavras de Afonso, desenvolve-se uma atitude crítica que:

não se limita à desconstrução analítica das políticas educativas, ou à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, mas assume, em simultâneo, um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a *objectividade* pretendida pela prática científica e a *politicidade* inerente a toda a acção humana. (Afonso, 2001: 34)

O vocabulário e a gramática de significados, conhecimentos e interpretações não são vistas como um processo de cognição individual ou como uma linear representação de uma realidade externa. São, antes, vistos como um instrumento para controlar o comportamento dos indivíduos e, portanto, um instrumento/mecanismo da política de educação (Afonso, 1998; Ball, 2008). A metodologia mobilizada para este trabalho baseia-se no modelo desenvolvido (1992) por Fairclough, a Análise Crítica do Discurso (ACD), que reconhece a existência de uma relação dialéctica entre linguagem e outros elementos da vida social (Fairclough, 2009). Este artigo não tenta explorar todas as dimensões e categorias analíticas propostas pela ACD. Em vez disso, concentra-se em alguns tópicos seleccionados no sentido de permitir localizar a presença discursiva dos discursos do managerialismo, da prestação de contas e da performatividade. Seguindo o modelo tridimensional (Fairclough, 2009), o trabalho pretende analisar os tópicos dos efeitos políticos e ideológicos do discurso, pressuposição *ethos* e modalidade.

No âmbito institucional, documentos como o «Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais», o «Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário» (Lei nº 3/2008), o «Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-escolar e Ensino Básico e Secundário» (RAAG – Decreto-Lei nº 75/2008) e os diversos decretos e despachos que regulamentam a avaliação no ensino básico¹ revelam as principais orientações das propostas produzidas pela arena política pública – o elemento semiótico da trajectória da política educativa que é, no contexto da prática, recriada e interpretada (Ball, 2006). Representam o arquivo, entendido não como um conjunto de dados objectivos dos quais está excluída a espessura histórica, mas sim como uma materialidade discursiva com as suas marcas. Sobre este arquivo foi traçado um primeiro recorte que constitui o *corpus* aqui analisado, que é composto por três géneros textuais: declarações do governo, declarações e comentários feitos por funcionários do Ministério da Educação e a legislação que desde 2005 regula a avaliação das aprendizagens na educação básica.

1. Avaliação educacional

Ao longo da sua curta história enquanto objecto de análise sociológica (Filer, 2000), muito se tem investido na explicação do significado de avaliação, na clarificação das distinções entre conceitos relacionados como *medida* ou *classificação*. Segundo Afonso, avaliação educacional é uma «designação ampla e intencional que inclui diferentes modalidades de avaliação que estão disponíveis no campo da educação» (1998: 25). Partindo desta definição, a modalidade considerada foi a da avaliação das aprendizagens, pelo que avaliação educacional é aqui entendida como «o acto de recolha sistemática de informação sobre a natureza e qualidade de objectos educativos» (Nevo in

¹ Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro; Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro; Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro; Despacho Normativo nº 2351/2007.

Shaw, Greene, & Mark, 2006: 442). É, portanto, um processo que envolve uma descrição e um juízo. Estas duas dimensões, coexistentes na maioria dos processos de avaliação, podem ser utilizados em diferentes proporções de acordo com o papel e a(s) função(ões) da avaliação. Scriven, em 1967, foi o primeiro a propor a distinção entre *avaliação formativa* e *avaliação sumativa* como as duas funções fundamentais da avaliação, mas, nos últimos anos, com o reconhecimento de que a avaliação pode servir diversas necessidades a diferentes níveis dos sistemas educativos (Shaw *et al.*, 2006), outras funções têm sido consideradas. De realçar é o reforço progressivo da relação da avaliação com a qualidade.

A avaliação é um factor de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder. Na realidade, os mesmos princípios ou doutrinas podem ser mobilizados para enquadrar dispositivos diferentes e aplicáveis a realidades também distintas. Há, cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento. (Alves & Machado, 2008: 11)

O que se destaca aqui é o carácter eminentemente político da avaliação. A função simbólica (Afonso, 1998) de legitimação política é especialmente interessante do ponto de vista analítico e reforça a visão de que a avaliação é, simultaneamente, um processo afectado por forças políticas e um produto social com efeitos políticos, situado

num espaço de tensão entre uma definição simbólica da avaliação como dispositivo susceptível de produzir saberes capazes de contribuir para a melhoria da qualidade dos sistemas e das práticas educativas e uma outra definição simbólica onde a avaliação visa sobretudo hierarquizar os seres no sistema de acção educativa em função das suas qualidades, em grande parte definidas pelos seus níveis de desempenho. (Correia, 2010: 7)

A assumpção política que parece justificar as alterações na avaliação educacional é que estas tornam o processo educativo mais efectivo, mais eficiente e mais *accountable*. A expressão dessa assumpção era já, em 2001, identificada como a «promoção de um *ethos* competitivo» e pelo «predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem ter em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos» (Afonso, 2001: 26).

Olhar a avaliação de uma perspectiva sociológica corresponde à necessidade de encontrar respostas a perguntas tão essenciais como: que propósitos para a avaliação? Ou por que é que a avaliação pode ter um impacto tão intenso no comportamento e atitudes dos professores e dos cidadãos? As respostas a estas questões exigem o reconhecimento das limitações dos dados produzidos pela avaliação, isto é, abandonar a ideia de que os dados são uma fonte objectiva de informação e a interrogação crítica dessa ideia poderosa (McDonnell, 1994; Filer, 2000).

No discurso da acção política institucional, as decisões têm de ser baseadas naquilo que parecem ser argumentos objectivos. Por esta razão, o mito dos dados objectivos persiste no pensamento tanto dos fazedores de política, como do público. O argumento de que a avaliação deve

basear-se nos resultados dos testes/exames não é, em si mesmo, a única forma válida de avaliar a qualidade educacional, o que parece estar implícito na própria legislação. A legislação sublinha que um dos princípios para a avaliação das aprendizagens é o da «Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados», e que «a avaliação formativa [é] a principal forma de avaliação no ensino básico» (Despacho Normativo nº 1/2005). De facto, encontra-se subjacente a mobilização de outros parâmetros para os cálculos definidos pelos critérios de avaliação, tais como a frequência dos alunos e dos professores, tipos de alunos, níveis de retenção, etc. (Lei nº 3/2008; Decreto-Lei nº 75/2008). No entanto, quando nos discursos políticos em educação se relacionam as consequências políticas com a informação sobre os alunos e as escolas, os testes/exames nacionais (provas de aferição) e internacionais (Programme for International Students Assessment – PISA) surgem como base privilegiada para a formulação de políticas, como é evidente com a utilização dos resultados nos testes internacionais PISA (Afonso & Costa, 2009), ou com a utilização dos resultados das provas de aferição para o reforço curricular da centralidade da Língua Portuguesa e da Matemática. Os testes/exames são vistos como uma forma credível e, aparentemente, objectiva para a distribuição de recompensas e sanções.

para garantir um processo de permanente controlo de qualidade, é importante realçar o papel desempenado por testes de âmbito internacional, como o PISA. Ao permitirem a construção de bases de dados comparativos, contribuem também para a produção internacional de benchmarks, num trabalho que reforça o desenvolvimento de um importante espaço de cooperação das políticas europeia nesta área. (Ministério da Educação, 2007b: Preâmbulo)

As práticas avaliativas permanecem ainda muito dependentes, no que toca à representação da prática pedagógica, deste instrumento específico – o teste/exame –, que combina de forma eficiente a vigilância e o juízo normalizado (Foucault, 2008). A avaliação «estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade», num processo de observação permanente, que converte a escola num «*aparelho de avaliação perpétua*» (*ibidem*: 186; sublinhado nosso). A avaliação, tornada permanente, transforma o indivíduo no objecto de estudo do professor, da escola, do sistema. Os avaliadores, no quadro da relação hierárquica, têm o poder de comparar, administrar e organizar. Todo este processo é documentado em evidências que constituem um enorme arquivo sobre o indivíduo. O Despacho Normativo nº 1/2005 refere:

O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 16º da Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, que o acompanha ao longo de todo o ensino básico, proporcionando uma visão global do percurso do aluno, de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados. (ponto 10)

Este sistema de documentação facilita a objectivação e a conseqüente comparação. Assim, o que não é mensurável e redutível a uma quantidade, tabela ou gráfico perde importância e ganha um carácter acessório e é, assim, remetido para um recôndito campo de discursividade.

Recorrendo mais uma vez ao Despacho Normativo nº 1/2005, na alínea a) do ponto 33, diz-se aí sobre a informação resultante da avaliação sumativa que ela deve ser expressa «Numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno».

A avaliação está imbricada no trabalho da escola através de rituais de poder constantemente repetidos. Os momentos de avaliação são repetidos durante todo o ano lectivo e abrangem todas as áreas/conteúdos, assegurando, assim, a regularidade do ritual. A informação produzida é fundamental. A avaliação adquire carácter performativo, operando pela fabricação e divulgação dos indicadores e dos resultados – a *dimensão informativa* e *dimensão argumentativa* da prestação de contas (Afonso, 2009). Segundo Ball, a utilização de uma nova linguagem – *prestação de contas, qualidade, melhoria e eficiência* – conduz a alterações de práticas, atitudes e comportamentos, fazendo com que «a prática do ensino [seja] reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas» (2004: 14), também elas exógenas. Na página electrónica do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) do Ministério da Educação podemos encontrar:

estabelecimento de um quadro de Níveis de Referência para o Currículo Nacional, que se iniciará com a determinação das metas de aprendizagem para cada ciclo e seu desenvolvimento por ano e por disciplina ou área disciplinar, tendo em conta os padrões internacionais, a experiência portuguesa e os resultados da investigação sobre factores que determinam a eficiência dos sistemas educativos. (2010: ¶ 2)

Como instrumento político exortatório (McDonnell, 1994), a avaliação exige estar ligada a outros instrumentos com consequências mais tangíveis, por exemplo, mecanismos de atribuição de autonomia pedagógica, divulgação de «boas práticas» institucionais e captação *de bons alunos e bons professores*. A tendência é a de a ligar a outros instrumentos políticos de forma a ampliar o uso exortatório da informação. Neste sentido, torna-se numa forma de política reguladora: as regras são promulgadas para governar as condições em que as recompensas e as sanções são distribuídas aos alunos e/ou escolas (e.g., os quadros de honra, os prémios nacionais, na avaliação das aprendizagens, e nas outras modalidades de avaliação educacional, a progressão na carreira na avaliação de desempenho e a atribuição de contratos de autonomia na avaliação institucional). A expectativa política é que, como resultado destas regras, as alterações de comportamentos necessárias aconteçam. A informação baseada na avaliação deve alertar para problemas e motivar a acção.

A avaliação como persuasão representa um dos princípios mais fortes da democracia liberal, a capacidade para deliberar depende de ser dada a quantidade de informação necessária para que os cidadãos decidam por si (*ibidem*). Quando se apresentam os resultados da avaliação como uma descrição do estado do sistema educativo, assume-se que os decisores políticos, os educadores, os pais e os cidadãos irão utilizar os dados para identificar os pontos fortes e pontos fracos do sistema e da instituição e, conseqüentemente, agir de forma consistente com esse diagnóstico (Afonso, 2009).

2. Avaliação como discurso

O mundo social constrói-se e é construído pelas relações entre os sujeitos como agentes sociais, e os discursos, elementos das práticas sociais e dos eventos sociais, são representações das interacções entre os diversos agentes. Neste sentido, as estruturas e os eventos sociais reflectem uma dialéctica entre o discurso e os outros elementos ou momentos das práticas e eventos sociais, formas de actividade social, mais ou menos estáveis e permanentes, que, articuladas, constituem campos sociais, instituições e organizações (Fairclough, 2005). Esta relação dialéctica apoia-se numa ontologia social realista (*ibidem*). Segundo Schatzki:

A ontologia social assenta na noção de ontologia regional de Heidegger (...), uma ontologia regional é um conjunto de conceitos básicos pelos quais uma ciência compreende o domínio dos objectos que investiga. (...) Portanto, uma ontologia regional social seria um conjunto de conceitos básicos com que cada ciência social compreende o domínio da sociedade ou do social (...). De acordo com isto uma ontologia social significa a ontologia da coexistência humana, a ontologia dos fenómenos que constituem essa existência, os fenómenos que constituem ou constroem a unidade do conjunto de vidas humanas. (2008: 3)

O vocabulário de significados, conhecimentos e interpretações não é visto como um processo de cognição individual nem como a representação de uma realidade externa, mas como uma ferramenta para coordenar o comportamento dos indivíduos. Aqui, a ênfase está no discurso como veículo através do qual o sujeito e o mundo estão articulados e na forma como o discurso funciona no interior das relações sociais. Os discursos são, então, formas particulares de representar e, também, de imaginar o mundo social, porque, para além de descritivos, são também preditivos.

Chamar-se-á discurso a um conjunto de enunciados na medida em que relevem da mesma formação discursiva [... discurso] é constituído por um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso assim estendido, não é uma forma ideal e intemporal (...) é, de um extremo ao outro, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, pondo o problema dos seus próprios limites, dos seus cortes, das suas transformações, dos modos específicos da sua temporalidade (...). (Foucault, 2005: 159)

A avaliação como discurso configura-se como uma constelação de conceitos contestados², pois as construções sobre avaliação variam consideravelmente. Quando se apresenta a avaliação como

² A ideia de conceito essencialmente contestado foi apresentada por W. B. Gallie em 1956 (*Essentially Contested Concepts*, Proceedings of the Aristotelian Society, 167, 1956) e desenvolvida por William Connolly (1993: 10): «Quando o conceito envolvido é *avaliativo*, na medida em que o estado do assunto que descreve é uma conquista valorada quando a prática descrita é *internamente complexa*, na medida que a sua caracterização envolve várias dimensões, e quando as regras da aplicação, contestadas e acordadas, são relativamente *abertas*, permitindo a interpretação, mesmo dentro daquelas regras partilhadas, à medida que surgem situações novas e imprevistas, então o conceito em questão é um *conceito essencialmente contestado*».

discurso, entende-se que, no discurso e pelo discurso, existe um poder a produzir certos objectos (Foucault, 1997). Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault recorda que os discursos não são um grupo de sinais referentes a um dado conteúdo, mas sim «práticas que sistematicamente formam os objectos sobre o qual falamos» (2005: 49). São um conjunto complexo de enunciados produzidos em situação polifónica de interlocução social. Essa interlocução, de natureza eminentemente sócio-histórica, acontece em rede. Na polifonia do contexto – entendido como o espaço discursivo e ideológico onde se desenvolvem as formações discursivas, em função de dominação, de subordinação e de contradição entre os discursos e ideologias – os espaços discursivos vão sendo ocupados, transformados e criados, tornando a formação discursiva visível, construindo uma autonomia enquanto campo específico de uma área do conhecimento, onde discursos específicos são produzidos. Nestes espaços, a produção discursiva obedece a regras próprias, adoptando terminologia específica, conceitos próprios, excluindo alguns temas, elegendo outros, divulgando-os de forma própria ao campo discursivo e transformando enunciados de outros campos. Estas regras prevêm a formação dos objectos de discurso, das modalidades enunciativas, de conceitos e de estratégias enunciativas (*ibidem*).

Na avaliação, o processo de consolidação discursiva passa pela elaboração de novas estratégias de meta avaliação, pelo relato e exposição de experiências, pela produção e disseminação de investigação sobre o campo, etc. Isto significa construir estratégias enunciativas, optar por escolhas temáticas, produzir conceitos legitimados e adoptar determinadas modalidades enunciativas que, no conjunto, constituam definidamente o objecto de discurso. Entretanto, ao mesmo tempo que se estrutura o campo com a produção de novos enunciados, ampliam-se, contraditoriamente, os mecanismos de controlo do discurso, pois, instalando-se o objecto de discurso específico, instala-se com ele a classificação, o aceitável. E todo o aceitável exclui o inaceitável, isto é, os enunciados escolhidos pressupõem os que não podem ser expressos. Os discursos são governados por regras e princípios de exclusão que incluem a proibição, o ritual, o direito de falar, o apelo à razão e à vontade de verdade (Foucault, 2005). O que não se enquadra na coerência definida é desvalorizado, e desautorizado pelo campo, num movimento de delimitação do campo que remete para a noção de conceito contestado, acima referido.

Os enunciados do discurso da avaliação são produzidos em rede, mas uma rede de interlocução de diferentes vozes dentro do campo discursivo que se vai construindo.

Discursos são conjuntos de afirmações sistematicamente organizados que dão expressão aos significados e valores de uma instituição. Para além disso, de forma marginal ou de forma central, definem, descrevem o que é possível dizer e o que não é possível dizer (e, por extensão, o que é possível fazer e que não é possível fazer) em relação à área de preocupação dessa instituição. Um discurso fornece um conjunto de afirmações possíveis sobre uma dada área, e organiza e dá estrutura ao modo como se deve falar de um tópico particular, um objecto, um processo. (Kress, 1985: 7)

No campo discursivo da educação, outras práticas são recontextualizadas (Bernstein, 1990; Fairclough, 2005), isto é, o campo incorpora outras práticas na sua própria prática, fazendo a avaliação funcionar como um discurso nodal, no sentido em que é «um discurso que subsume e articula de uma forma particular outros discursos» (Fairclough, 2005b: 81). Organiza, assim, o campo discursivo que contextualiza o debate em e sobre educação. Um discurso só funciona desta forma, segundo Fairclough, na medida em que atinge simultaneamente um elevado nível de adequação em relação à realidade, que selectivamente representa, e na medida em que é capaz de ser usado para representar/imaginar realidades em diferentes níveis de abstracção, em diferentes áreas da vida social (economia, governo, educação, saúde, etc.), em diferentes escalas – internacional, supranacional, por exemplo UE, nacional, local (*ibidem*). Quais os discursos em competição que serão bem sucedidos no seu estabelecimento depende de pelo menos quatro factores (*ibidem*: 55-56): i) algumas estruturas sociais são mais abertas a certas estratégias discursivas do que outras; ii) a abrangência do discurso, por exemplo, o discurso da «educação» pode ser visto como um discurso nodal que articula outros discursos, o discurso «tecnológico» e o discurso do «desenvolvimento social»; iii) a capacidade das instituições e agentes sociais em aceder e controlar os canais/redes de difusão dos textos; e, por último, iv) a ressonância do discurso, isto é, a sua capacidade de mobilização.

As políticas educativas têm assumido um forte carácter reformador, isto é, são políticas que avançam com mudanças e propostas de transformação social (Magalhães & Stoer, 2005). Neste sentido, os mecanismos de mudança política têm, como reforça Ball (2008), uma dimensão semiótica e uma dimensão ontológica que podem ser analiticamente apreendidas pelo estudo dos discursos dominantes e/ou periféricos num dado momento histórico. Pela exploração da dimensão semiótica de uma tecnologia política específica – a avaliação educacional – poder-se-á identificar os discursos dominantes/periféricos que permitem a caracterização da sua contribuição para a consolidação do mandato atribuído à educação na, assim designada, sociedade do conhecimento.

3. Avaliação como mecanismo das tecnologias políticas

Os discursos políticos desempenham um papel importante na construção do mundo social de significados, de causas e efeitos, de inevitabilidades e necessidades. Através de textos políticos (dimensão semiótica) e pela construção de posições sociais (dimensão ontológica), a partir dos quais os indivíduos são convidados/convocados a agir, são naturalizadas e privilegiadas certas ideias e excluídas outras. Neste movimento de inclusão/exclusão, são «instaladas» as tecnologias políticas (Ball, 2006b). Em dois textos do início da década de 2000 (2001, 2003), Stephen Ball apontou o *managerialismo*, o mercado e a performatividade como as três principais tecnologias políticas presentes no discurso da OCDE sobre a política pública desde os anos 1990 (Ball, 2006a).

Descreveu-as como «um conjunto de tecnologias políticas que «fazem» ou trazem novos valores, novas relações e novas subjectividades às arenas da prática» (*ibidem*: 145).

Estas tecnologias envolvem a utilização calculada e estratégica de procedimentos e formas de organização, disciplinas ou «corpos de conhecimentos» para «organizar as forças e as capacidades humanas em sistemas funcionais» (Ball, 2008: 41). Trata-se de mecanismos para alteração simultaneamente das práticas e das relações sociais. Tecnologias que articulam elementos inter-relacionados: relações de hierarquia, mecanismos de motivação, mecanismos de mudança, responsabilidades e lealdades particulares. Segundo Ball, as tecnologias políticas em educação são genéricas em dois aspectos: como parte de uma convergência global nas estratégias de reforma educativa e na sua utilização abrangente em todo o sector público (*ibidem*: 42). A avaliação educacional parece articular as características apontadas por Ball, constituindo um elemento fortemente regulador pela articulação de relações de hierarquia – e.g., avaliador/avaliado – da atribuição de compensações para a consecução de um objectivo como mecanismo de motivação. Estas três tecnologias políticas no campo da educação são subtis e justificam um olhar individualizado.

A criação de mercados e de *quase-mercados* em educação baseia-se na ideia de que «a educação é um negócio que será mais bem administrado e produzirá excelência escolar se for regulado pelos interesses dos grupos sociais que controlam o mercado» (Pacheco, 2000: 10). A introdução de dinâmicas da competição, traduzida na utilização exaustiva da avaliação externa (e.g., exames nacionais e o PISA), no enfraquecimento do controlo burocrático sobre o recrutamento de professores, em conjunto com a possibilidade da escolha da escola por parte dos encarregados de educação, são sinais da presença da ideologia de mercado no discurso e na prática educativos. Segundo Pacheco (2000: 11), «a racionalidade de mercado é delimitada por intermédio de dois instrumentos principais de regulação: a escola e o currículo (incluindo a avaliação)».

O managerialismo é uma «força transformacional» e representa a substituição do regime ético-profissional por um regime competitivo-empresarial, em que o *ethos* organizacional requer que o indivíduo seja *accountable* e comprometido com a própria organização (Ball, 2008). Assim, em nome da economia, eficiência e eficácia, tal implicou a introdução de técnicas e estratégias do sector privado para a gestão do sector público. A organização e os seus problemas são conceptualizados como «essencialmente de teor técnico (...) Esta abordagem tem como escopo a eficiência (isto é, conseguir o máximo de *output* com o mínimo de *input*), pelo que a performance (individual e/ou institucional) é a figura central» (Santiago, Magalhães, & Carvalho, 2005: 36).

Segundo Ball, a performatividade é «uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação» que «utiliza julgamentos, comparações e apresentações como meios de controlo, atribuição e mudança» (2008: 49). Esta conceptualização apoia-se na definição de Lyotard para performatividade como a melhor «relação *input-output* possível»: o valor de uso é o que conta. As instituições e as pessoas são medidos, comparados nos seus desempenhos e qualidades, ou, dito de outra forma, o indivíduo/instituição vale o seu desempenho. A performatividade, entendida como um

modo de regulação (Ball, 2004), funciona de forma invisível ao fazer depender o trabalho da escola dos seus resultados. Nesta relação, reforça-se a polinização do pedagógico pelo discurso de mercado, diluindo as especificidades do campo pedagógico.

O desenvolvimento económico, permanentemente relacionado com o trabalho da escola, e a mercantilização do bem *educação* (Robertson, 2006), salienta-se não só nos discursos institucionais, mas também nas *novas* práticas de avaliação propostas, com o especial relevo dado à necessária transparência da avaliação do trabalho das escolas – avaliação de desempenho dos alunos dos professores e da escola. A avaliação educacional é também um discurso profissional (dos professores avaliadores) que permite ao emissor do juízo avaliativo fazer afirmações exclusivas. Tal como outros discursos profissionais (Ball, 2010), a avaliação produz o objecto sobre o qual está a falar – o avaliado. Neste contexto, a avaliação aparece como um mecanismo privilegiado para o estabelecimento da identidade da escola, dado que é por ela e nela que passa o controlo do que é conhecimento, do que se ensina e, conseqüentemente, do que se aprende em contexto de educação formal.

No campo discursivo, a percepção da importância atribuída à educação na competitividade económica manifesta-se na multiplicação de estratégias educacionais (e.g., o programa Novas Oportunidades e os cursos profissionais CEF) que têm como objectivos produzir uma força de trabalho qualificada e, conseqüentemente, ser factor de desenvolvimento económico e social (Afonso & Antunes, 2000). Assiste-se, numa escalada argumentativa, à fixação de uma relação mais ou menos directa entre a escolarização e a produtividade económica, que resulta numa substantiva alteração no discurso político sobre educação no sentido de uma maior responsabilidade económica.

O discurso global sobre a reforma educacional proposta pelo neoliberalismo fica-se pelas regras de mercado e, eventualmente, pela privatização do empreendimento educacional. A agenda dominante da globalização neoliberal na educação não superior prioriza a privatização e a descentralização das formas públicas de educação, o estabelecimento de *standards* educacionais, uma forte ênfase nos exames e teste nacionais, e um focus na *accountability*. (Teodoro, 2009: 4)

A assumpção política que parece justificar as alterações na avaliação educacional é que estas tornam o processo educativo mais efectivo, mais eficiente e mais «accountable». Perceber a avaliação como um mecanismo articulador das tecnologias políticas é procurar compreender que a avaliação transporta consigo a marca daquilo a que Stephen Ball chama cultura *da performatividade*. É argumentar que a avaliação é dominada por uma racionalidade instrumental manifestada na utilização discursiva dos valores e instrumentos que não dimanam do discurso pedagógico, mas do discurso do mercado e das suas formas de regulação. A análise realizada por alguns investigadores (Filer, 2000; Broadfoot, 1996; McDonnell, 1994) sugere que a avaliação pertence a uma categoria de instrumentos políticos caracterizados por uma grande complexidade. Essa com-

plexidade resultaria do processo causal pelo qual se espera que a política altere o comportamento individual e institucional, da necessidade de articular a avaliação com várias outras políticas e da confiança numa estratégia susceptível tanto às dimensões negativas como positivas da persuasão política:

o verbo avaliar é, actualmente, recorrente na retórica política-partidária e a defesa de uma «cultura de avaliação», em todos os sectores da acção estatal e da sociedade, tornou-se um lugar-comum, (...) Esta alegada onipotência da avaliação produz, obviamente efeitos «ideológicos» (...), como é o caso da constituição de um estatuto epistemológico quase sobre-humano: o olhar do avaliador configura-se como uma espécie de olhar divino, neutro e definitivo. (Alves & Machado, 2008: 9)

Neste contexto, parece ser cada vez mais clara a figura do «Estado avaliador» que, segundo Afonso, representa «uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas», e radicaliza o papel do Estado (Magalhães, 2002) no que diz respeito às políticas de avaliação. O discurso político, de facto, lista a prestação de contas como um dos propósitos de um sistema de avaliação.

A autonomia corresponde à responsabilização e prestação de contas, sendo indispensável continuar a melhorar as condições de gestão e de liderança das escolas. Por outro lado, as escolas devem enfrentar o desafio da qualidade das aprendizagens dos alunos [pelo que] serão cada vez mais solicitadas a responder pelos resultados obtidos pelos seus alunos. (Ministério da Educação, 2007a: Preâmbulo)

As definições do que isso significa na prática podem variar consideravelmente, indo do mecanismo de disseminação de informação (e.g., os ranking das escolas), num apelo aos valores de mudança individuais ou institucionais (e.g., os planos de melhoria do modelo de avaliação dos professores), à concepção de prestação de contas, mais próxima da regulação, em que são impostas regras que prevêm consequências tangíveis para o seu incumprimento (e.g., contratos de autonomia ou o acesso a cargos no caso dos professores).

Um discurso é uma forma particular de construir um assunto no interior de uma ordem de discurso, considerando que um dado conteúdo ou assunto só «entra» no texto numa forma mediada de construção própria (Fairclough, 2009). Neste sentido, foi utilizado o trabalho de Ball que nos apresenta esquematicamente algumas marcas discursivas das tecnologias políticas, «exemplos dos elementos-chave da relação poder-conhecimento inseridos nestas tecnologias» (Ball, 2001: 106). A ênfase do esquema analítico recai nos valores, subjectividades e formas de disciplina que as diferentes tecnologias políticas fixam. Fornece o pano de fundo para a análise da interdiscursividade no pressuposto de que na avaliação podemos identificar alguns dos elementos-chave do discurso que acompanha as tecnologias políticas. O que dele resulta é a leitura das marcas linguísticas identificadas no *corpus* no interior da interdependência entre identidades sociais (posições dos sujeitos nos textos), disciplina e valores que acompanham as tecnologias de mercado, gestão e performatividade, que o Quadro 1 explicita.

QUADRO 1
Tecnologias políticas

	Mercado	Gestão	Performatividade
Posições do sujeito	Consumidor Produtor Empreendedor	Gestor(es) Gerido Equipa	Avaliado Elemento comparador
Disciplina	Competição Sobrevivência Rendimento Maximização	Eficiência/eficácia Cultura de empresa	Comparação Consecução de objectivos Produtividade
Valores	Competição Institucional Interesses	«O que resulta»	Valor performativo do indivíduo Competência Fabricação

Fonte: Adaptado de Ball, 2001.

A interdiscursividade, a relação estabelecida entre discursos pela combinação dos diversos elementos³ que constituem a ordem de discurso (Fairclough, 2009), diz respeito, portanto, às relações que o texto mantém com o seu exterior, isto é, com as condições de produção de texto. A presença das marcas discursivas das tecnologias políticas que se cruzam com a performatividade no campo da avaliação parece indicar a colonização discursiva da *ordem do discurso* educação. O discurso pedagógico é, no caso dos textos analisados, atravessado pela lógica expressa no Quadro 1, ou seja, a avaliação está numa relação directa com a qualidade, eficiência e mensurabilidade. A utilização da pressuposição de que pela avaliação se melhora o sistema educativo (ponto 3 do Despacho Normativo nº 1/2005) e a «qualidade das aprendizagens» (ponto 2 do Despacho Normativo nº 1/2005) é recorrente.

Os textos possuem marcas que permitem ao leitor a construção de características identitárias dos sujeitos sociais. O *ethos*⁴ e a modalidade⁵ são, então, as instâncias onde são criadas as identidades sociais. Assim, podemos encontrar um sujeito sobre o qual é exercida a acção educativa, o aluno, que tem como principal característica a «grande diversidade (...) social e cultural». Esta pressuposição fundamenta a necessidade de avaliar para «regular», «orientar» e «certificar» as «competências adquiridas pelo aluno» num processo de «educação e formação ao longo da vida». O aluno é interpretado como um sujeito empreendedor, mas também consumidor, especificidade fundamental para a sua completa integração no mercado de trabalho global da *economia do*

³ Géneros, estilos e discursos (Fairclough, 2009).

⁴ *Ethos* como tópico de análise tem como objectivo reunir as diferentes características que contribuem para a construção do «Eu» social (Fairclough, 2009).

⁵ A modalidade refere-se à afinidade que um sujeito investe nos actos ilocutórios. Num texto a modalidade é a dimensão gramatical das orações que corresponde à relação interpessoal da linguagem (Fairclough, 2009).

conhecimento. O professor é fixado como um actor «técnico-científico» (Ministério da Educação, 2007b), um sujeito produtor-gestor, «interveniente» e «responsável» pela avaliação dos alunos, pela definição dos critérios e sua divulgação. Torna-se, assim, participante no processo de transparência necessária, que, com base nos resultados da avaliação, reflecte «sobre a adequação das práticas lectivas, ajustando-as – se for caso disso – para obtenção de uma progressiva melhoria dos resultados escolares» (Despacho nº 2351/2007, Preâmbulo).

A avaliação apresenta-se explicitamente como um instrumental ao serviço da melhoria da qualidade do sistema educativo pelo fornecimento das informações que «possibilitam a tomada de decisões» e «uma maior confiança social no seu funcionamento» (Decreto-Lei nº 1/2005, nº 3, alínea c). Nas relações intertextuais podemos encontrar uma clarificação do lugar atribuído à avaliação, como a utilização dos resultados para a prestação de contas. Esta utilização é explicitada estabelecendo uma relação directa entre a avaliação e uma «cultura de sucesso escolar» (Despacho Normativo nº 2351/2001, Preâmbulo), em que a avaliação é geradora de «indicadores que permitam verificar» a «qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas lectivas e pedagógicas». Indo mais longe, o exame (neste caso, na forma das provas de aferição) é considerado o elemento «mais adequado» (*ibidem*) de aperfeiçoamento do sistema que permite «avaliar a qualidade do currículo nacional e a prestação das escolas» (*ibidem*), reforçando a visão do teste/exame como instrumento de monitorização e controlo privilegiado.

A linguagem introduzida – «monitorizar», «eficácia do sistema», «melhoria dos resultados», «prestação das escolas», «sucesso», «qualidade e rigor», «transparência», «exigência» – conduz a uma naturalização dos processos avaliativos de carácter comparativo e mensurável, firmando a definição contábil da educação (Lima, 1997), em que o argumento estatístico se torna dominante, relativamente ao argumento político-social «numa lógica onde a cultura da qualidade se reduz ao culto da avaliação» (Correia, 2010: 457).

Conclusão

Os discursos estabelecem o limite para o que pode ser dito e sobre quem o pode dizer, facilitando a compreensão do mundo e, simultaneamente, limitando a sua percepção. São formas de pensamento que se podem sobrepor e/ou reforçar, assim como fechar a possibilidade de outro modo de pensar, completando dessa forma o seu trabalho ideológico. Esses discursos representam o mundo e a forma como o mundo é percebido, negociado e vivido, articulando e limitando as possibilidades e as probabilidades de interpretação e acção. Segundo Ball, sustentado em Foucault, «o sentido não surge da linguagem, mas das práticas institucionais, das relações de poder e posição social» (Ball, 1990: 18).

A sociologia do currículo de Bernstein (1971) mostrou de que forma os três sistemas de mensagem (comunicação) – currículo, pedagogia e avaliação – funcionam no interior da educação e

estão numa relação dialéctica em que a alteração de um dos sistemas tem implicações nas práticas dos outros. Em termos políticos, recentemente, o sistema de mensagem «avaliação» tem assumido o lugar de *condutor* dos sistemas educativos, tornando-se num discurso político globalizado sobre educação (Rizvi & Lingard, 2010).

A utilização de palavras como «qualidade», «eficiência» ou «transparência» como marcas de performatividade no discurso político sobre avaliação pode ser entendida como um vocabulário e como uma gramática de práticas institucionais específicas. Neste sentido, esta linguagem tem influência na legitimação discursiva da presença das práticas de mercado na educação.

Neste artigo, discutiu-se a presença, na avaliação educacional, de dimensões discursivas exteriores ao campo da educação. Argumentou-se que o *managerialismo*, o mercado e a performatividade, enquanto tecnologias políticas, operam no e pelo discurso de avaliação educacional, tornando-o num discurso nodal. Este discurso organiza e estrutura a forma como as instituições – o sistema educativo, as escolas e os profissionais – lidam com a educação. É um discurso socialmente construído, na medida em que nele e por ele se constroem *assumpções* sobre alunos, professores, o papel da escola, definindo identidades e redefinindo práticas. É um discurso que opera a vários níveis: é dominante, dando autoridade a quem o «fala»; e é facilitador, permitindo a colonização por outros discursos. Neste duplo processo, o discurso nodal naturaliza aspectos característicos dos discursos em competição.

No contexto nacional, assiste-se ao estabelecimento de uma atitude, de um ambiente e de uma prática discursiva que formulam a avaliação ao nível do ensino básico em permanente tensão entre os propósitos sociais da educação e as exigências da designada sociedade do conhecimento. Por exemplo, a operacionalização da principal modalidade de avaliação prescrita institucionalmente – a avaliação formativa – defende e assenta em valores como a autonomia do trabalho do professor, enquanto as práticas institucionais aumentam substantivamente o controlo sobre o trabalho da escola. Outros exemplos poderiam ser encontrados na autonomia mitigada das escolas (RAAG) e na criação da figura do director-gestor onde a prestação de contas é central.

A avaliação tem um papel fundamental nas políticas educativas contemporâneas, na sua contribuição para ajustar processos e resultados, permitindo a monitorização e um controlo à distância do trabalho da escola. Integra e redimensiona actividades, processos e resultados e transfigura o processo de ensinar e de apreender, transformando-o num valor estabelecido por padrões de desempenho e qualidade externos ao seu *locus*. O argumento desenvolvido é que existem alterações ao significado e experiência da educação e, logo, no que significa ser professor e aluno. A colonização da ordem do discurso da educação por discursos associados ao mercado está a reconfigurar a educação com base no modelo discursivo de mercado.

Contacto

Email: mjoao.brandao@gmail.com

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1998). *Política educativa e avaliação educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP.
- Afonso, Almerindo J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33-48.
- Afonso, Almerindo J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, 9, 57-70.
- Afonso, Almerindo J., & Antunes, Fátima (2000). Educação, cidadania e competitividade: Subsídios para um debate. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: APS. Retirado de www.ops.pts/cns/docs_prv/docs/DPR460ab058cd15f_1.PDF
- Afonso, Natércio, & Costa, Estela (2009) A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo*, 10, 53-63.
- Alves, Maria P., & Machado, Eusébio A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. V. N. Famalicão: De Facto Editores.
- Ball, Stephen J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado previdência. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Ball, Stephen J. (1990). *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>
- Ball, Stephen J. (2005). *Educação à venda*. Viseu: Pretexto.
- Ball, Stephen J. (2006a). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(2) 10-32. Retirado em Dezembro 5, 2009, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>
- Ball, Stephen J. (2006b). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Oxon: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Process.
- Ball, Stephen J. (2010). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In Michael Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control, Vol IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Broadfoot, Patricia (1996). *Education, assessment and society*. Bristol: Open University Press.
- Connolly, William (1993). *The terms of political discourse*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Correia, José A. (2010). *Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: Das políticas de avaliação à avaliação como política*. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 456-592.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Oxon: Routledge.
- Fairclough, Norman (2005a). Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In P. Chilton & R. Wodak (Eds.), *A new agenda in (critical) discourse analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity (discourse approaches to politics, society and culture)* (pp. 53-70). London: John Benjamins Publishing Company.
- Fairclough, Norman (2005b). Critical discourse analysis. *Marges Linguistiques*, 9. Retirado em Agosto 6, 2009, de http://www.revue-texto.net/.../marges/marges/...fairclough_n/0228_fairclough_n.pdf
- Fairclough, Norman (2009). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Filer, Anne (2000). *Assessment: Social practice and social product*. London: Routledge Falmer.
- Foucault, Michel (1997). *A ordem de discurso*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Foucault, Michel (2005). *A arqueologia do saber*. Coimbra: Edições Almedina.

- Foucault, Michel (2008). *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE) (2010). *Ministério da Educação define metas de aprendizagem*. Retirado em Março 10, 2010, de <http://www.min-edu.pt/np3/4365.html>
- Kress, Gunther (2003). Reading images: Multimodality, representation and new media. In *Expert Forum for Knowledge Presentation: 1st Symposium of the Expert Forum for Knowledge Presentation*. Chicago: IIT. Retirado de www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html
- Lima, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Lytard, Jean-François (2004). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: University Press.
- Magalhães, António M., & Stoer, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Editora Cortez.
- Magalhães, António M., & Stoer, Stephen R. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- McDonnell, Lorraine M. (1994). Assessment policy as persuasion and regulation. *American Journal of Education*, 102, 394-420.
- Ministério da Educação (2007a). *Debate parlamentar sobre a avaliação de desempenho docente: Uma avaliação séria dos professores melhorará a escola*. Retirado em Dezembro 5, 2009, http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Intervencoes/Pages/20081204_ME_Int_AR_Avaliacao_Professores.aspx
- Ministério da Educação (2007b). *Intervenção da ministra da Educação na abertura da conferência -As escolas face a novos desafios*. Retirado em Dezembro 5, 2009, de <http://www.min-edu.pt/np3/1378.html>
- Pacheco, José A. (2000). *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Rizvi, Fazal, & Lingard, Bob (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Robertson, Susan (2006). Ao seu enquadramento na economia/sociedade do conhecimento. In António M. Magalhães & Stephen R. Stoer (Eds.), *Reconfigurações: Educação, Estado e cultura numa época de globalização* (pp. 65-85). Porto: Profedições.
- Santiago, Rui, Magalhães, António M., & Carvalho, Teresa (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Schatzki, Theodore (2008, Julho). *Social ontology, philosophically*. Retirado em Abril 23, 2009, de <http://www.sbs.ox.ac.uk/>
- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. In Ralph W. Tyler, Robert M. Gagné & Michael Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Shaw, Ian F., Greene, Jennifer C., & Mark, Melvin M. (2006). *The Sage handbook of evaluation*. London: SAGE Publication.
- Teodoro, António (2009). *Uma abordagem crítica às teorias de reprodução social e cultural*. Retirado em Maio 18, 2009, de www.grupolusofona.pt/pls/portal
- Wilson, John (2001). Political discourse. In Deborah Schiffrin, Deborah Tanner & Heidi E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of discourse analysis* (pp. 398-415). Victoria: Blackwell Publishing Ltd.

Legislação

- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (2001). Retirado em Dezembro 5, 2009, de <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.dgidec.min-edu.pt/>
- Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro (2001). Retirado em Dezembro 5, 2009, de <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.dgidec.min-edu.pt/>

Despacho nº 2351/2007, de 14 de Fevereiro (2007). Retirado em Dezembro 5, 2009, de <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.dgicd.min-edu.pt/>

Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro. (2005). Retirado em Dezembro 5, 2009, de <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.dgicd.min-edu.pt/>

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro (2005). Retirado em Dezembro 5, 2009, de <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.dgicd.min-edu.pt/>

Lei nº 3/2008. Retirado em Dezembro 5, 2009, de <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.dgicd.min-edu.pt/>

A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS COMO PROCESSO SOCIAL

Luísa Veloso*, Pedro Abrantes* & Daniela Craveiro*

O artigo propõe uma análise crítica sobre os relatórios de avaliação externa como instrumentos com uma papel activo na (re)construção social das escolas. Tem como base empírica uma investigação sobre os contextos institucionais das escolas do ensino básico e secundário em Portugal que aborda a relação entre as políticas educativas, os modelos de organização, os perfis de liderança e o sucesso escolar e versa sobre dois grandes eixos analíticos: uma reflexão sobre uma das dimensões dos relatórios de avaliação externa das escolas – a participação dos vários agentes na vida das escolas; a percepção dos dirigentes das escolas sobre a avaliação externa. A investigação tem por base uma análise de conteúdo dos relatórios da avaliação externa das escolas realizada pela Inspeção-Geral da Educação nos anos de 2007, 2008 e 2009 das regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve e um conjunto de entrevistas semi-directivas aos directores e aos presidentes dos conselhos gerais de 20 escolas.

Palavras-chave: avaliação externa, escolas, construção social

1. Introdução

O presente artigo equaciona a avaliação externa de escola enquanto processo socialmente construído e estruturado, em vários níveis do sistema de ensino, por uma pluralidade de agentes em interacção, com recursos (formais e informais) distintos e assimétricos. Integra-se numa investigação intitulada «Sucesso escolar e perfis organizacionais: um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa», que tem como objecto de estudo os contextos institucionais das escolas do ensino básico e secundário em Portugal, abordando a relação entre as políticas educativas, os modelos de

* Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal).