

tação das agências de acreditação da qualidade em educação –, uma contribuição que se articula com várias das produções do dossier temático deste número.

Duas resenhas fazem ainda parte deste número: uma sobre o estudo de Tiago Neves, Isabel Cruz e Rosário Silva, *Acção Local no Combate à Pobreza e Exclusão Social*, elaborada por João Caramelo; uma outra, da autoria de João Maria André, sobre o livro *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*, de Ricardo Vieira.

A direcção da Revista agradece todos estes contributos que prometem assegurar a qualidade que é reconhecida à ESC, esperando que possam constituir-se numa fonte de inspiração e reflexão a um público diversificado e ser apropriados na sua diversidade e problematização.

Helena C. Araújo

## POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

### Algumas reflexões

Guy Berger\* & Manuela Terraséca\*\*

A maior parte dos sistemas educativos experimenta, hoje, profundas mutações cuja descrição se torna difícil, não só pela rapidez com que acontecem mas, sobretudo, pela sua pouca visibilidade. Muitas destas transformações pertencem, com efeito, ao domínio daquilo que num colóquio da Associação Francófona de Educação Comparada, realizado em 1988, foi designado como «*mudanças sem reforma*», isto é, mudanças que não recaem nem sobre os conteúdos, nem sobre as relações professores-alunos, nem sobre as metodologias pedagógicas ou didácticas, nem mesmo sobre as estruturas, mas essencialmente sobre os procedimentos managerialistas e de gestão. Estas mudanças escapam, por isso, ao debate público, de ordem ideológica, e apresentam-se como sendo fundamentalmente de ordem técnica e, assim, reservadas apenas às autoridades responsáveis. O âmbito destas mudanças é preenchido por modalidades de pilotagem e por princípios de gestão do conjunto dos sectores educativos e culturais, ou seja, respeitante à repartição do poder de decisão, recaindo muito mais sobre os critérios de tomada de decisão do que sobre a natureza ou os conteúdos específicos dessas decisões. As suas consequências sobre as finalidades, sobre os beneficiários da educação, ou sobre a apreciação social dos saberes são, por seu turno, dificilmente previsíveis e considerados como estando fora de debate.

Deste ponto de vista, as práticas de avaliação das políticas públicas de educação constituem um ponto de observação essencial sobre elementos que, de outro modo, ficariam pouco visíveis. A jusante das decisões concretas, elas devem permitir dar conta das transformações que se operam nas estruturas de poder e dos modos de organização e, em particular, de financiamento do sector educativo no seu conjunto. Devem, sobretudo, permitir saber *quem decide* ou, mais precisamente – porque responder a uma tal questão é sempre difícil –, determinar *como se tomam as decisões* relativas ao funcionamento dos sistemas educativos, mas também em vista de que efeitos e em função de que populações elas são tomadas.

\* Université Paris 8 (Vincennes-Saint-Denis/França).

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

Desde há mais de 30 anos, mais precisamente depois de meados dos anos 1970, na quase totalidade dos países industrializados, os diferentes governos que se foram sucedendo, tanto de direita quanto de esquerda, prosseguiram, de modo sistemático, um programa de «modernização do Estado» concebido como remédio contra o envelhecimento e anquilosamento institucional, ao mesmo tempo que foi entendido como constituindo um «progresso democrático». Os «modernizadores», independentemente das suas pertenças políticas, accionaram dois procedimentos tidos, desde logo, como sendo positivos e reciprocamente complementares: a submissão da decisão política à construção de dados considerados como sendo, por natureza, objectivos, elaborados para a realização de pilotagem e de controlo; o enquadramento consequente das atividades de governo e administração através da avaliação e medida das performances. Assim, a gestão pública assenta, hoje em dia, em técnicas de quantificação tornadas cada vez mais precisas. Esta quantificação aproxima-se daquilo que era já comum no universo empresarial e marca doravante e cada vez mais a vida quotidiana de cada um de nós, quaisquer que sejam as circunstâncias.

O conjunto dos novos modos de gestão e das novas estruturas de poder nos sistemas educativos pertence ao que se tem vindo a designar por *nova gestão pública*, também ela grandemente definida a partir dos contributos da Gestão de Empresas. Na maioria dos casos, tratou-se de transportar para as organizações não empresariais os princípios de gestão e os de qualidade que tinham sido objecto de experiências das empresas industriais. Seguidamente, tratou-se de inventar o que constitui, para a sociedade de mercado, o equivalente da sanção – o *mercado*. Esta derradeira sanção pretende definir-se fora de qualquer debate político mas apelando exclusivamente à magistratura da *expertise*, ao significado soberano dos números e à comparação «objectiva» das instituições, assim como dos estabelecimentos e dos sistemas educativos e dos Estados, considerados como igualmente empenhados numa competição pela excelência tal como foi definida no quadro da Declaração de Lisboa. Em todo o mundo e em todos os domínios reina um *modelo gestor* e *de exercício do poder* segundo o qual o modo de governação se submete à *cultura do resultado*. Este modelo é, aliás, o que outros designam de neo-liberalismo e mais acima descrevemos como sendo o *novo managerialismo público*. Qualquer que seja a terminologia usada, a ideia essencial é que a decisão política é estritamente guiada pelos dados fornecidos pelos sistemas de informação administrativos e supõe a determinação de objectivos numéricos e de indicadores de execução a partir dos quais se pretende avaliar a eficiência das políticas implementadas. As decisões são apresentadas como uma simples evolução técnica assente na convicção sobre as virtudes da quantificação e como uma evolução ideológica manifestando a reconciliação dos cidadãos com o modelo empresarial. O sociólogo Albert Ogien insiste particularmente na importância da utilização de formas múltiplas de quantificação, referindo-se explicitamente à instituição universitária, numa intervenção na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em 2008:

Tout le monde peut aujourd'hui en faire l'observation: l'emprise des chiffres sur nos activités quotidiennes se fait chaque jour plus sensible. Des relations de travail en entreprise aux relations avec les administrations et les services publics, de notre vie de consommateur au moindre de nos déplacements, ce que nous faisons est de plus en plus comptabilisé, encadré et formaté par des objectifs chiffrés qui sont fixés sans que nous ne puissions participer à leur définition. Cette prégnance du chiffre sur notre quotidien résulte d'un travail qui consiste à produire et à diffuser, de façon dispersée mais qui peut devenir tentaculaire (lorsque les différents fichiers sociaux sont connectés), une information statistique et prévisionnelle au sujet de toutes les activités sociales organisées et porte des conséquences qui dépassent largement celles d'une «rationalisation» de procédures devenues obsolètes et inutilement dispendieuses. Elles participent à la transformation de la forme d'exercice du pouvoir, dans celle des pratiques de la démocratie. Or ces modifications passent généralement inaperçues.

No campo da educação interessamo-nos, sobretudo nos dias de hoje, por este tipo de mudanças no domínio do ensino superior; daí o interesse pela análise que apresentamos seguidamente e que diz respeito ao primeiro país onde estas transformações se desenvolveram, os Estados Unidos. Sob a forma de uma análise da evolução das universidades americanas, ao longo das últimas décadas, Christopher Newfield (2008) evidencia a forma como a ideologia do *business management* mobilizou, literalmente, a gestão contabilística das universidades até minar e esmagar as condições primeiras do trabalho universitário entre as quais a intencionalidade, as visões, o projecto. A exclusiva preocupação como o rigor e a transparência orçamentais tornou-se suicidária para as instituições encarregues de produzir bens até agora reputados de intangíveis, conduzindo a outras tantas reificações. Em termos de gestão, as disciplinas ordenam-se também segundo as relações entre custos e proventos que umas e outras podem representar para a instituição, o que tem implicado uma marginalização crescente das «humanidades» e das «ciências sociais» em relação a disciplinas que têm uma certa pertinência no terreno do «valor acrescentado». Não se trata apenas das ciências «duras» (física, química) ou das ciências pragmáticas orientadas para o mercado (economia). Trata-se, também, de disciplinas que têm que ver com a criação, com a vida, com o desenvolvimento da pessoa, tais como a educação física e desportiva, a educação artística, entre outras.

Como as Ciências Sociais não acedem facilmente à lisibilidade e à visibilidade daquilo a que conduzem, a autonomia contabilística leva, assim, a que as instituições universitárias proponham, elas mesmas, ajustamentos mutiladores dos seus programas, sob a pressão de incitações estritamente financeiras. O controlo quantificado atinge, assim, o próprio conteúdo da investigação universitária e a repartição dos seus diferentes campos.

Além disso, a figura central do modelo normativo já não é mais a sociedade, mas o próprio indivíduo, ou seja, cada um, a partir das suas capacidades, do custo financeiro e social dos seus estudos e do acréscimo de satisfação financeira e pessoal que pode esperar dos seus estudos (na exacta medida em que o rendimento que espera ultrapassa o de outros investimentos alternativos). O interesse geral é, com efeito, considerado como procedente da decisão livre de indivíduos que consideramos como sendo racionais desde logo porque os seus cálculos e escolhas se fundamentam explicitamente nas «verdadeiras recompensas» do mercado.

Estas reformas, marcadas, assim, pela introdução de técnicas managerialistas, e que se supõe darem às universidades maior autonomia e capacidade de gestão (mas, ao mesmo tempo, menor liberdade no sentido tradicional da liberdade académica), introduzem, por isso, nas universidades, uma dissociação entre as funções de ensino e as de investigação já que os produtos de um e de outra são objecto de quantificações distintas. Sofrem também uma crescente modularização das formações, permitindo uma mais precisa monitorização dos fluxos e das distribuições, uma desinstitucionalização e, muitas vezes, uma privatização das funções de «serviço prestado aos estudantes» e põe em questão o quase monopólio das universidades sobre a produção e a transmissão do saber legítimo.

Pela aplicação destas perspectivas – mas em graus diversos, porque esta evolução não é senão um dos aspectos da mundialização, em particular nos países do Sul e nos países ditos emergentes – o número de instituições privadas de ensino superior está a ponto de igualar e mesmo ultrapassar o das instituições públicas. Por fim, a generalização da aplicação de regras de livre troca aos serviços e, nomeadamente, aos serviços de educação fornecidos tanto pela União Europeia quanto pelo Banco Mundial e pelos acordos do General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) e depois da Organização Mundial do Comércio, acentua e complexifica esta tendência e conflui no que se convencionou chamar a «mercadorização» do saber e da educação (ARSE, 2005). Este conjunto de tendências toca, de forma progressiva, o conjunto das instituições educativas, qualquer que seja o seu nível.

Por estes factos, a avaliação encontra-se no centro de trabalhos contemporâneos sobre educação, tanto porque ela ilustra perfeitamente a dialéctica de saberes e de poderes tal como foi elaborada por Michel Foucault, como pelo lugar que ocupa na operacionalização daquilo a que se chamou «sociedade do conhecimento». Este conjunto de transformações passou por diversas etapas, de que a primeira tomou a forma de uma pilotagem dos sistemas educativos através dos *objectivos*. Nos anos do pós-guerra, caracterizados por uma grande falta de pessoas qualificadas, considerou-se que o crescimento das economias nacionais tornavam necessária uma formação rápida e planificada de uma mão-de-obra mais qualificada. Assim, novas populações foram atraídas para a formação, através da extensão da oferta educativa, da gratuitidade dos cursos e das perspectivas de carreira apresentadas como as marcas de uma mobilidade social ascendente. Os financiamentos desta primeira fase foram assegurados, essencialmente, pelo esforço público, já que as empresas tinham interesse em contribuir, pela via fiscal, com o financiamento da instrução escolar e em financiar mais individualmente a formação complementar de trabalhadores através do financiamento da formação profissional e da formação permanente. Havia, portanto, um consenso na consideração da educação como um «bem público». E um organismo indiscutivelmente «capitalista» como a OCDE podia, nos anos 1960, invocar a França e, mesmo, a URSS como exemplares para o seu financiamento público e a sua planificação fortemente centralizada das instituições educativas tanto em termos de qualificações como do número de qualificados.

A partir dos anos 1980 e retomando universalmente o modelo liberal desenvolvido nos Estados Unidos, a partir de Nixon e, sobretudo, de Reagan, a mobilidade dos capitais colocou as instituições educativas em competição, quer no nível nacional quer internacional. Sob a invocação dos «constrangimentos orçamentais» e do declínio dos recursos, vemos desenvolver-se uma indústria de ensino autónoma de que o Estado não é senão um cliente e um accionista entre outros. Os particulares são convidados, em nome da Teoria do Capital Humano, a contribuir crescentemente para os seus estudos e a sua formação, porque tal investimento surge como sendo rentável para si e para outras partes interessadas, no seio de um sistema educativo ao qual é pedido, por seu turno, que desenvolva competências infinitamente transferíveis em vista de situações de trabalho consideradas, elas mesmas, como indefinidamente flexíveis.

A batalha para fazer crescer o rendimento das despesas públicas de educação passa, então, quer por uma redução voluntária das resistências institucionais dos corpos docentes e administrativos, qualificadas de «corporativismo» e de «burocratismo», quer subcontractando certos domínios do serviço público a actores privados transformando as relações dos agentes do serviço público com o seu empregador, em serviços contratuais, submetidos ao valor dos seus resultados e, portanto, pressupondo múltiplos procedimentos de avaliação, também eles confiados, de preferência, a agências externas. O *new public management* da educação traduz-se, assim, pela liberdade concedida aos indivíduos em função dos seus interesses próprios para adquirir, junto do fornecedor da sua escolha – público ou privado –, serviços de instrução imediatamente reinvestíveis na procura de empregos ou de actividades também elas tão altamente remuneradas quanto possível e pela gestão destes serviços de ensino através da sua submissão aos modelos de governação das empresas.

### Práticas de avaliação e cientificidade

A avaliação constitui um «*carrefour sémantique*» (Pelletier, 1971) implicando elementos teóricos e orientações metodológicas. A noção de avaliação foi-se libertando progressivamente da de *testing* do início do século XX, quando os professores, sob a influência dos primeiros desenvolvimentos da psicologia, quiseram «objectivar» os seus juízos e aderiram à noção de «medida». O que distingue, então, a avaliação da simples medida é o juízo de valor resultante da interpretação da medida a fim de lhe conferir um valor num dado contexto social. Este valor pode, por seu turno, ser proposto em termos de unidades quantificáveis, tal como acontece na determinação monetária do valor de um objecto ou de um serviço. A função da avaliação é dupla: conhecer melhor e definir socialmente o que é produzido pela acção educativa, mas também, e talvez ainda mais, dar segurança aos responsáveis da educação fornecendo-lhes uma legitimação das suas decisões no contexto de uma «racionalidade segundo os fins» (Max Weber). Passando da medida à apreciação do valor das performances, passa-se da preocupação com a precisão e a justeza a uma problemá-

tica da relação e do sentido: relação da pessoa com o seu ofício e do indivíduo com outrem, do sistema ou dos dispositivos com a sua função.

A avaliação é, sem dúvida, uma prática banal que caracteriza, em primeiro lugar, todo o ser vivo. Não saberíamos respirar se os sensores situados no arco aórtico não determinassem permanentemente os níveis sanguíneos de CO<sub>2</sub> e não comandassem o ritmo respiratório. Do mesmo modo, não seríamos capazes de andar se as terminações nervosas não nos permitissem apreciar constantemente as características do solo, a dureza, a elasticidade, a inclinação. De um modo mais geral, avaliar, apreciar um objecto, um acto, um projecto, uma organização, uma situação, é uma actividade explícita ou implícita de qualquer indivíduo, de qualquer grupo, de qualquer sociedade. Não podemos viver sem termos os meios de distinguir o que preferimos ou rejeitamos, o que é bom para nós ou o que nos ameaça e nos é nefasto. Mesmo o conhecimento é, antes de mais, uma avaliação já que ele supõe operações de discriminação. Não esqueçamos que «saber» vem de *sapere*: provar, apreciar o sabor de alguma coisa. Avaliar é, hoje, uma prática social que, para se legitimar, passa por ser uma prática científica, sem nunca o ser. Sem dúvida que encontraremos a mesma pretensão de objectividade, o mesmo cuidado de rigor, a mesma utilização da quantificação (quer se trate das classificações escolares ou da quantificação monetária do valor de uma mercadoria), mas, de acordo com a célebre formulação da *Canada Dry*, «parece whisky mas não é whisky». A avaliação constitui uma parte significativa da comunicação social e das nossas trocas interindividuais: «este filme é excelente e, por isso, deve ser visto», «esta refeição é muito cara», «esta pessoa não serve para nada». A avaliação é, em particular, o que circula entre as instituições: um certificado de aptidão profissional é menos a medida de uma capacidade e mais a informação que a instância de formação comunica ao sistema de emprego. A licenciatura ou os diplomas equivalentes representam a informação que o sistema de ensino secundário comunica ao de ensino superior ou aos eventuais empregadores sobre as competências de um indivíduo. Outros exemplos poderiam ser invocados no que concerne a utilização da moeda de troca que exprime a nossa transposição permanente de valores apreciados qualitativamente em valores quantificados.

Detenhamo-nos numa outra prática, a do desporto, porque ela é, hoje em dia, particularmente significativa de certas hiperbolizações da avaliação quantitativa. O sistema desportivo, com a comparação quantificada das suas performances, faz da competição um dos temas principais da avaliação. Esta competição quantificada aparece em todos os domínios: medição de audiências, número de espectadores, actividade económica e produção de riqueza, número de triunfos ou de recordes, etc. Max Weber, no início do século XX, observando as formas de racionalidade burocrática, dava já conta desta universalização de um modelo agonístico. Nos dias de hoje, toda a gente, particularmente no exercício da sua profissão, qualquer que ela seja, se sente impelida a perspectivar exercê-la de forma tão exigente quanto possível (daí a banalização do tema da «excelência»), a desenvolver todas as suas potencialidades, a tornar-se, como é dito e repetido actualmente, um «ganhador». Daqui o imperativo da educação nas nossas sociedades hiper-modernas, guiadas pela racionalidade

instrumental e pela ideologia gestionária. Neste contexto, a avaliação surge como a procura de instrumentos que ninguém possa contestar, pela sua «visão científica», e que possam servir para classificar, seleccionar, rejeitar ou validar tanto os indivíduos como as práticas ou as instituições.

Poderíamos, também, procurar compreender a emergência das práticas avaliativas a partir da observação da forma como as técnicas actuais têm vindo a evoluir. No século XVI, se alguém partisse para a América, seria necessário esperar que essa pessoa regressasse para sabermos que tinha lá chegado. Depois surgiram os correios, o telégrafo, a rádio, o telefone. Um navio, um comboio, um avião e mesmo um foguetão são seguidos segundo a segundo e perder o seu contacto pode ser considerado sinal de perigo ou de desastre. Conduzir um veículo assenta numa multiplicidade de subsistemas de avaliação desde a sinalização das estradas até aos múltiplos controlos que constituem o painel de bordo, para não falar da observação contínua da estrada. O computador é, deste ponto de vista, muito simbólico, ele «funciona pela avaliação» já que não se pode passar da operação t+1 à operação t+2 sem que a primeira tenha sido validada. Alargando esta evolução das tecnologias tanto ao governo das sociedades como ao das organizações com fins económicos, por todo o lado triunfa o «*managerialismo*» que faz com que cada decisão assente na avaliação das consequências da decisão precedente. A partir destes elementos de análise notaremos, por fim, que eles nos permitem distinguir dois campos onde se exerce a avaliação, o do julgamento, quer ele se exerça em termos de diagnóstico inicial ou de juízo justificador de uma decisão no final de um processo (tal como o juízo que é produzido no final de um exame), e o da pilotagem ou da regulação que se exerce à medida que uma dada actividade se desenrola. Em cada um destes casos esta vontade de avaliar, que nos parece legítima, incontestável, partilhável por qualquer juiz, estando na mesma situação, deve lidar com a objectividade e tenderá a assumir uma forma quantitativa, parecendo que a medida e a quantificação caracterizam qualquer processo que queira reivindicar-se como sendo científico. No entanto, é preciso ter em consideração que aquilo que somos capazes de quantificar não corresponde senão a um ou a alguns dos indicadores que permitem pronunciar um julgamento. A medição de audiências é apenas um dos índices da qualidade atribuída pelo público a uma emissão televisiva, mas ela mede também a qualidade da publicidade que lhe é feita, ou a emoção que um acontecimento provocou e que poderia estar na origem da emissão em causa. Em caso algum se mede a qualidade da mensagem ou da realização, o que se mede não é senão os seus alegados indicadores. O mesmo se passa nas ciências físicas: não medimos a intensidade de uma corrente eléctrica, medimos a deslocação de uma agulha num quadro previamente escalonado. A diferença tem a ver com o facto de se poder considerar que há um elo de causalidade entre o fenómeno a medir e o indicador, enquanto no campo das práticas humanas e sociais o indicador é metafórico ou, pelo menos, metonímico. Pagar duas vezes mais por um espectáculo na Ópera de Paris ou na Casa de Música do Porto do que por um concerto numa sala de menor prestígio não pode, de forma alguma, significar que se atribui ao primeiro espectáculo um valor duas vezes maior.

A crença na quantificação apresenta uma segunda deriva, a de privilegiar mais ou menos inconscientemente o que é avaliável quantitativamente. Para melhor esclarecer este aspecto, vamos evocar um questionário dirigido a estudantes do Québec no âmbito de uma investigação sobre a avaliação dos seus professores: pedia-se-lhes que classificassem hierarquicamente os itens que considerassem mais importantes: assiduidade, disponibilidade, fidelidade ao programa anunciado, justiça nas avaliações. O item classificado em último lugar foi «riqueza e originalidade do pensamento». A nossa convicção é a de que essa classificação não reflecte uma convicção mas a incapacidade de chegar a um acordo sobre critérios partilháveis, porque objectivados. A principal função da quantificação é criar um consenso entre os juizes através da utilização de uma linguagem unívoca e, portanto, de tornar o julgamento indiscutível. Assim, e retomando o exemplo do desporto, os juizes numa prova de patinagem artística resguardar-se-ão de comparar directamente as suas estimativas sobre a execução global mas, conscienciosamente, farão a adição das notas parciais que corresponderão, por sua vez, a índices quantificáveis, ou fabricarão médias que nada mais querem dizer em termos de julgamento, já que os diferentes critérios não se compõem conjuntamente. Regressando mais uma vez a Max Weber, podemos assegurar que a multiplicação das práticas de avaliação, na sua referência a um racionalismo cada vez mais tecnicista e, finalmente, burocrático, participa amplamente daquilo que ele designou como o «desencantamento do mundo».

Contrariamente a modalidades de avaliação externa e/ou de controlo das acções, a autoavaliação pode ser considerada como uma prática portadora de inovação. A autoavaliação incide primordialmente na observação da e na reflexão sobre a acção, correspondendo a situações em que é o próprio actor ou mesmo o grupo de actores que faz a análise da situação em avaliação, toma decisões em relação às finalidades e aos objectivos, desencadeia a acção e a avalia, reflectindo sobre todos os componentes deste processo complexo. No caso da autoavaliação, o saber não reforça um poder externo, gestor, em que o que acontece é a mera execução de instruções, mas aumenta o «poder sobre si» situando, assim, a autoavaliação numa concepção democrática da relação «poder/saber». De uma forma mais geral, não se trata simples e unicamente de conhecer os efeitos da acção realizada mas na e pela avaliação, contribuir para uma elaboração contínua do sentido da actividade para o conjunto dos actores (professores, pais, alunos, e, mesmo, autoridades da comunidade) que nela participam.

### Contributos para abordar políticas e práticas de avaliação

Como no início deste texto ficou salientado, *Políticas e Práticas de Avaliação* constitui-se num campo muito extenso, cuja abordagem ampla da sua abrangência seria, se não impossível, pelo menos muito difícil. Os artigos que são apresentados neste número da *Educação Sociedade &*

*Culturas*, não cobrindo a totalidade do que é anunciado no título, incidem sobre questões fundamentais e muito relevantes, abrangendo três grandes eixos: textos de enquadramento e, por isso, de cariz mais teórico; textos que trabalham realidades políticas diversas do ensino básico e da avaliação das universidades; finalmente, textos que, tratando realidades de avaliação concretas, se focalizam em actores e abordam relações e mudanças identitárias nas relações entre profissionais e a avaliação.

O artigo de François Tochon, «Assigning a moral role to academic work toward an education society», é um texto que procura definir o que é a política educativa incidindo menos em termos das suas práticas mas elegendo como central, no seu debate, as questões relativas à ética e aos direitos humanos. Nos dois textos seguintes, «A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação» e «Avaliação educacional, tecnologia política e discurso», a avaliação é analisada como um elemento de um novo discurso e de uma nova narrativa dos movimentos sociais. O primeiro destes artigos, de José Alberto Correia, Fernando Fidalgo e Nara Rocha Fidalgo, constitui-se numa afirmação político-ideológica em torno de vários objectos – as competências, as qualificações, a *avaliocracia* – e insiste na relação daquela narrativa com novos modelos económicos e novas relações de trabalho. No segundo texto, M<sup>a</sup> João Brandão e António M. Magalhães incidem na construção de um universo que consiste numa nova gramática conceptual.

Em «A avaliação externa de escolas como processo social» de Luísa Veloso, Pedro Abrantes e Daniela Craveiro, os autores colocam em relação o problema metodológico de uma avaliação externa confrontada com a avaliação interna como um problema sociológico que é o da relação entre actores trabalhando em níveis diversos. Neste texto, a reflexão é sobretudo em termos sociológicos e não tanto metodológicos. O artigo seguinte, «Avaliação institucional e regulação estatal das universidades em Angola» de Eugénio A. Silva e M<sup>a</sup> da Conceição Mendes, reporta-se a um campo educativo específico – o da universidade em Angola – a partir de um instrumento formalizado, isto é, uma avaliação institucional.

Os dois últimos artigos recaem sobre práticas concretas e actores específicos. A originalidade do artigo «L'évaluation formative, outil didactique, outil social», de Isabelle Mili, é que ele põe em relação, directamente, a questão do financiamento com a da eficiência didáctica. O artigo de M<sup>a</sup> Palmira Alves e Luísa Figueiredo, «A avaliação de desempenho docente: quanto vale o que fazemos?», elabora sobre o lugar da avaliação na construção da profissionalidade docente em termos de atitudes, de competências e de responsabilidade.

O que resulta da leitura deste dossier temático é a ideia de que existe uma relação forte entre a avaliação e o modo como são lidas as políticas e como são exercidas as práticas. Todos os artigos evidenciam que a introdução de políticas de avaliação, não estabelecendo, necessariamente, um caminho de progressão, contribui para a criação de um conjunto de tensões e ambivalências cujo debate interessa manter e aprofundar.

*Correspondência:* Université Paris 8 – 2 rue de la Liberté – 93526 Saint-Denis cedex – France / CIE,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto –  
Portugal

Email: [guy.berger@orange.fr](mailto:guy.berger@orange.fr); [terraceca@fpce.up.pt](mailto:terraceca@fpce.up.pt)

### Referências bibliográficas

- Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation (ARSE). (2005). *L'éducation: Bien publique et/ou marchandise*. Paris: L'Harmattan.
- Newfield, Christopher (2008). *Unmaking public university. The forty year assault on the middle-class*. Cambridge, Harvard University Press.
- Ogien, Albert (2008, Novembro). *Unité et variété de l'ethnométhodologie*. Conferência proferida no Colloque Contributions Ethnométhodologiques à la Science de l'Information-Communication, Université Paris 8, França.
- Pelletier, Louis (1971). La notion d'évaluation. *Éducation Permanente: Revue Internationale de Référence en Formation des Adultes*, 9, 7-19.

## DEEP EDUCATION Assigning a moral role to academic work

François Victor Tochon\*

*Unless we act to reconceptualize and rebuild the social contract on new bases, postindustrial trends might break it down. Intellectuals who work in the academia should have a special role in this respect. Environmentally, socially, humanely, and symbolically disempowering and destructive policies are being imposed in conjunction with financial interests propelled by the myth of productivity. Civil rights are being replaced by surveillance and control. This appalling situation legitimates new reflections on education in order to envision what could and should be done. The old logic of Right and Left inherited from the French Revolution must be altered into a politics of the human if we are to address the risks that financial monopolies have created. The demonstration in this article is that education – and academic work in particular – must be reconceptualized in a transdisciplinary way that helps solve the destructive problems that humanity faces. The essay reflects on the notion of caring and the development of non-foundational foundations with such core values as biocosmopolitanism and deliberate «décroissance» (postdevelopmental powerdown), in the search for integrated wisdom and science with a conscience.*

**Keywords:** moral education, teacherhood, Cartesian divide, biocosmopolitanism, cosmopolitanism, social justice, postdevelopment, world education, Descartes

### Assigning a moral role to academic work

Since the era of Greek civilization, science has become more and more fragmented and the sense of wisdom in its unity has been lost (Gusdorf, 1963; Nussbaum, 2006). The perception of this loss may arise, it is true, as an aspect of current cosmopolitan nostalgia. In contrast to the uni-

\* Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison (Madison, WI/USA).