Maria João Brandão & António Magalhães

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

mjoao.brandao@gmail.com

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO TECNOLOGIA POLÍTICA

A partir dos finais dos 2000 foi desenvolvido um conjunto de políticas educativas (e.g., Regime de Autonomia, Administração e Gestapo de Estabelecimento de públicos de Educação pré-escolar e ensino básico e secundário; Estatuto da Carreira Docente; Estatuto dos alunos do Ensino Básico e Secundário; Aplicação anual de provas de aferição aos alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico) que teve grande impacto.

Neste artigo parte-se da ideia de que, ao veicularem a lógica e práticas do management e da performatividade, tiveram implicações significativas na natureza e papel do sistema educativo português. O sistema educativo tornou-se progressivamente sujeito a um maior escrutínio. O surgimento da avaliação na agenda política da educação veio, como alguma investigação na área tem vindo a argumentar, sublinhar a tendência para a urdidura do discurso 'empresarial' com o discurso pedagógico.

Este artigo examina este deslocamento dos propósitos sociais da educação marcado pela 'competitividade', identificando o papel da avaliação educacional e argumenta que a sua participação é subtil mas substantiva, exercida pela construção discursiva de uma necessidade/verdade de qualidade. Neste artigo, a avaliação educacional é posicionada em relação à ideologia do empreendedorismo, considerando que no discurso político sobre educação aquela é dominada por uma racionalidade instrumental manifestada na utilização discursiva dos valores e instrumentos de mercado.

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'. Os desenvolvimentos na área da avaliação educacional da última década, com a implementação de políticas e práticas marcadas pela preocupação com a performatividade, podem representar um alinhamento do ensino público com métodos, cultura e sistema ético do mundo empresarial, contribuindo desta forma para a criação de formas variadas de privatização e 'mercantilização' da educação (Ball, 2006).

A análise dos discursos políticos presentes nos textos que servem de base empírica para este trabalho será feita através metodologia da Análise Critica de Discurso. Fundamenta-se na ideia de que os textos (instância de utilização da linguagem) e a ordem de discurso (estrutura social de diferenciação semiótica) mantêm uma relação aberta. Os textos em análise serão o diploma legal que regula desde 2005 a avaliação das aprendizagens do ensino básico e entrevistas e declarações públicas de responsáveis do sistema educativo português.

INTRODUÇÃO

"A questão já não é: é verdadeiro? Mas: para que serve?"

(Lyotard, 1989, p. 105)

A entrada no século vinte e um foi acompanhada por um conjunto de políticas educativas (e.g., Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos Públicos de Educação pré-escolar e Ensino básico e Secundário; Estatuto da Carreira Docente; Estatuto dos alunos do Ensino Básico e Secundário; aplicação anual de provas de aferição aos alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico) que tiveram grande impacto no sistema educativo português. Estas iniciativas legislativas vêm na esteira da vaga reformadora a que o sistema tem sido submetido durante as duas últimas décadas.

Desde os ano 90 que se assiste a uma proliferação de documentos e de discursos sobre a avaliação em e na educação sem paralelo na educação portuguesa. A avaliação assume visibilidade como problemática sociológica no âmbito daquilo a que alguns autores chamaram o novo mandato para o sistema educativo (Correia *et al*, 1990). A partir de então consolidou-se a

tendência para a "substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra ligação, mais restrita, entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho." (Correia *et al,* 1990:13).

O foco deste artigo é a análise do esbatimento das fronteiras discursivas entre o discurso pedagógico e o discurso marcado pela *performatividade* e a prestação de contas da/na avaliação educacional, no Ensino Básico. Assume-se, com base em investigação realizada por diversos autores (Pacheco *et al*, 2000; Ball, 2006; Afonso, 2009; Afonso 2009) que, neste contexto, as práticas pedagógicas, a orientação e investigação em educação, as identidades dos docentes e dos alunos e as relações entre a escola e a sociedade, sofreram transformações significativas resultantes das sucessivas reformas da área da educação.

Parte-se da ideia de que na visibilidade discursiva da avaliação, estas lógicas e práticas, têm implicações na natureza e papel do sistema educativo português. O sistema educativo tornou-se progressivamente sujeito a um maior escrutínio e o aparecimento da avaliação, com especial centralidade, na agenda política da educação veio, como alguma investigação na área (Afonso, 1998; Santiago *et al*, 2004; Ball, 2008) tem vindo a sublinhar a tendência para a trama do discurso 'empresarial' com o discurso pedagógico.

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO TECNOLOGIA POLÍTICA.

A avaliação educacional, uma criação fundamentalmente moderna (Broadfoot, 2000), reveste-se de uma crescente sofisticação política com o reconhecimento do papel dos valores e da moral na sua prática. Não há dúvida de que é politicamente estruturada (Broadfoot 1996; Afonso, 1998), emergindo como uma figura central na vida das escolas, dos alunos e dos professores. Integrada no discurso político sobre educação, torna-se o árbitro inquestionável do sucesso escolar, da qualidade institucional, do valor de um sistema educativo e, na lógica de dependência entre desenvolvimento económico e educação, do valor competitivo de um país. A utilização dos resultados do PISA como instrumento de legitimação (Afonso, 2009:53-63) para a alteração ou mesmo criação de políticas educativas é um exemplo disso mesmo.

O surgimento da avaliação na agenda política parece indiciar a presença nas políticas educativas do discurso que assume o mercado como princípio regulador do pedagógico (Santiago *et al*, 2004). As ideologias e práticas veiculadas por esta orientação na educação produziram uma tríade sagrada – forma de mercado, *management* e *performatividade* - que enformam "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* subemersa em narrativas e conceitos como qualidade, eficiência, prestação de contas e competetetividade, parece, segundo alguns autores (Magalhães&Stoer, 2002; Ball, 2005) esquecida das ideias e dos ideais da justiça social e igualdade de oportunidades.

O desenvolvimento económico, permanentemente relacionado com o trabalho da escola, e a mercantilização do bem Educação (Robertson, 2006) ressalta 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 professores, dos alunos e da escola. 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 e, também do que se ensina e, consequentemente, do que se aprende em contexto de educação formal.

A percepção da importância da educação ganhou relevância, inspirando os governos para a formação de novas políticas. Uma figura chave encontrada nas políticas educativas, tem sido a centralidade atribuída à educação na competitividade económica, manifestada na multiplicação de estratégias educacionais que têm como objectivos produzir uma força de

trabalho competente e consequentemente desenvolvimento económico e social (Afonso & Antunes, 2000). O programa Novas Oportunidades e os cursos profissionais CEF são exemplos recentes desta tendência. A titulo de exemplo no preambulo do Dec. Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, pode ler-se:

"O diploma determina a criação da área de projecto, nos cursos gerais, e da área de projecto tecnológico, nos cursos tecnológicos, áreas curriculares não disciplinares, visando desenvolver uma visão integradora dos saberes e da relação teórico-prática, bem como promover a orientação escolar e profissional e facilitar a aproximação ao mundo do trabalho" (DL. nº 7/2001 de 18/1).

Numa escalada argumentativa, o estabelecimento de uma relação mais ou menos directa entre a escolarização e a produtividade económica, resultou 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)

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 posições sociais (dimensão ontológica), a partir das 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, 2008).

Estas tecnologias que 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), mecanismos para alteração simultaneamente das práticas e das relações sociais. Estas tecnologias 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 (Ball, 2008:42). A avaliação educacional parece reunir 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 – e.g. financiamento e ou prémios.

Pensar sociologicamente a avaliação significa uma reflexão sobre o significado do político e sobre o processo de construção do político no contexto contemporâneo. Poder-se-á referir que avaliação é política no sentido de "processo de acção (ou inacção) relacionada com os objectivos, a definição de valores e a alocação de recursos (…). (A) política (*policy*) é o exercício de poder político e a linguagem utilizada na legitimação desse processo" (Olssen *et al,* 2004:71), ou seja, o conteúdo de programas políticos para a formação de relações sociais onde os actores são os actores colectivos implicados na esfera da política formal. Simultaneamente, a avaliação é uma actividade política (*politics*) através da colocação *em cena* de actores até

agora fora do cenário da estrutura política formal, como auxiliar das decisões políticas, constituindo uma estrutura de autoridade social**Erro! A origem da referência não foi encontrada.**.

A avaliação – processo e prática - pode então ser vista como uma (nova) forma estruturação e construção de soluções alternativas para problemas cada vez mais complexos e diversos. A avaliação como política, implica considerar esta dinâmica entre o processo político e a prática política.

Ao longo da sua curta história, muito se tem investido na explicação do significado de avaliação, na clarificação das distinções entre conceitos relacionados como *medida* ou até *investigação.* Segundo Afonso avaliação educacional é uma " […] designação ampla e intencional que inclui diferentes modalidades de avaliação que estão disponíveis no campo da educação." (Afonso, 1998:25). Mais concretamente, é, " […] o acto de recolha sistemática de informação sobre a natureza e qualidade de objectos educativos." (Nevo in Shaw *et al*, 2006:442). É, portanto, um processo que envolve uma descrição e um juízo. Estes dois factores 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, outras funções têm sido consideradas com o reconhecimento que a avaliação pode servir diversas necessidades a diferentes níveis dos sistemas educativos (Shaw *et al*, 2006). É reforçada progressivamente a 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 reforço do carácter iminentemente político da avaliação. O olhar a avaliação da perspectiva da análise do discurso político começa a responder a perguntas tão seminais 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 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 interrogar este mito poderoso. Tal como a maioria dos mitos na política pública, a crença de que a avaliação pode produzir dados imparciais e extensos sobre o desempenho tornou-se poderosa (McDonnell, 1994; Filer, 2000).

No discurso da acção política institucional, as decisões têm de ser justificadas 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. 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 complexidade resultaria do processo causal pelo qual se espera que a politica 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 omnipotência 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, 2001) no que diz respeito às políticas de avaliação. 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 presença era já em 2003 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 levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos (Afonso, 2001).

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". (intervenção da Ministra da Educação nas comemorações dos 100 anos do Liceu Camões em 16.10.2009).

As definições do que isso significa na prática podem variar consideravelmente, indo do mecanismo de disseminação de informação (e. g. os ranking das escolas) e 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 prevêem consequências tangíveis para o seu incumprimento.

O argumento de que basear-se exclusivamente nos resultados dos testes/exames não é uma forma válida de avaliar a qualidade educacional, parece estar implícito na própria legislação, que sublinha que um dos princípios para a avaliação das aprendizagens é a "Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados" reforçado pelo facto de "a avaliação formativa [ser] a principal forma de avaliação no ensino básico" (despacho Normativo nº 1/2005), implicando assim outros parâmetros nos cálculos definidos pelos critérios de avaliação, tais como a frequência dos alunos e dos professores; tipos de alunos; níveis de retenção, etc. (Lei 3/2008, Decreto-Lei n.º 75/2008. No entanto, quando se relacionam consequências políticas com a informação sobre os alunos e as escolas, os testes/exame são base para a formulação de politicas, como é evidente com a utilização, já referida, dos resultados nos testes internacionais PISA (Afonso & Costa, 2009), ou na utilização dos resultados dos exames nacionais para a elaboração dos rankings das escolas. 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." (Intervenção da Ministra da Educação na Abertura da Conferência "As escolas face a novos desafios", 2007)

Como instrumento politico exortatório (McDonnell, 1994), a avaliação exige estar ligado 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 ligá-la 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 quadro de honra, os prémios nacionais, a progressão na carreira e a atribuição de contratos de autonomia). A expectativa é que, como resultado destas regras, as alterações de comportamentos necessárias acontecerão.

MARCAS DE PERFORMATIVIDADE

Perceber a avaliação como uma tecnologia política que transporta consigo a marca daquilo a que Stephen Ball chama de *cultura da performatividade*, não é representar a avaliação como um exemplo dessa cultura. É propor que a avaliação é dominada por uma racionalidade instrumental manifestada na utilização discursiva dos valores e instrumentos de mercado que não dimanam do discurso pedagógico, mas, do discurso do mercado e das suas formas de regulação.

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." (Ball, 2008:49). Esta conceptualização apoia-se na definição de Lyotard para performatividade como a melhor "relação *imput-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. Num sistema de avaliação com marcas de performatividade, tal como é proposto neste artigo, o desempenho é a medida do produto final, do resultado. Os indivíduos estão constantemente a ser avaliados, num processo de observação permanente, convertendo-se a escola num *aparelho de avaliação perpétua* (Foucault, 2008:186). A avaliação tornada permanente transforma o individuo no objecto de estudo do professor, da escola, do sistema. Os avaliadores, fruto de uma relação hierárquica, tem o poder de comparar, administrar e organizar. Todo este processo é documentado em evidências que constituem um enorme arquivo sobre o individuo (ponto 10 a 14 do despacho normativo nº 1/2005). Este sistema de documentação facilita a objectivação e a consequente comparação. Assim, o que não é mensurável e reduzível a uma quantidade, tabela ou gráfico deixa de ter importância.

A informação produzida é fundamental. A performatividade opera 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 nova linguagem - *prestação de contas, qualidade*, *melhoria* e *eficiência* que acompanha esta tecnologia política conduz a alterações de práticas, atitudes e comportamentos, "A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas." (Ball, 2004:14), também elas exógenas:

…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. (GAVE. http://www.min-edu.pt/np3/4365.html em Março 2010)

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 aproximação (polinização) do pedagógico com o discurso

de mercado, diluindo as especificidades do campo pedagógico. No âmbito institucional, documentos como, "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais", "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" - Decreto-Lei nº 75/2008 e, os diversos decretos e despachos que regulamentam a avaliação no Ensino Básico[31], revelam as principais orientações das propostas produzidas pela arena politica pública. Constituem o elemento semiótico da trajectória da política educativa que é, no contexto da prática, recriada e interpretada (Ball, 2006).

Os textos políticos produzem uma realidade ao fornecer estruturas de sentido que tornam visíveis posições e sujeitos específicos (alunos, professores, avaliado, avaliados, prestação de contas, qualidade…), a produção discursiva obedece a regras próprias, adoptando terminologia específica, conceitos próprios, excluindo alguns temas, elegendo outros e divulgando-os de forma própria ao campo, apropriando-se e transformando enunciados de outros campos. Os processos de produção, distribuição e consumo do texto (Fairclough, 2009) são e estão ligados às estruturas e práticas sociais, isto é, o poder contributivo dos agentes sociais é mediado pelo poder das estruturas e práticas sociais e *vice-versa.* 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. É este *encaixe* social que determina quais discursos estão presentes num dado texto político e quais são naturalizados e aceites nos contextos em causa. Foucault recorda-nos 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 falam" (Foucault, 2005:49).

Esta argumentação surge sustentada na análise efectuada ao recorte constituído pelo diploma legal que regula desde 2005 a avaliação das aprendizagens do ensino básico e declarações públicas de responsáveis do sistema educativo português, que com ele têm relações intertextuais. Neste artigo não se pretende esgotar as dimensões analíticas propostas pela Análise Critica de Discurso segundo Fairclough, mas, eleger alguns tópicos que permitiram identificar discursivamente a presença da performatividade, tal como conceptualizada anteriormente, e perceber nesse processo discursivo conceitos como tecnologia política, ordem de discurso e performatividade.

A inscrição do locutor - modalidade[32] – permite-nos determinar o grau de afinidade expressa nas proposições, partindo do pressuposto que o locutor é o sujeito a quem se pode imputar a responsabilidade do enunciado. Neste caso as marcas linguísticas da primeira pessoa raramente existem, dando lugar a formas linguísticas (por exemplo o "*Governo considera*", "*Também o Estado*") que têm como função diluir a responsabilidade do locutor em relação ao enunciado. Este apagamento (uma vez que todo o discurso nos remete para uma entidade plural, difícil de apontar) pode ter dois efeitos principais: torna o discurso *objectivo* já que a subjectividade pessoal do locutor não aparece explicitamente e torna o discurso *verdadeiro* uma vez que é apresentado como certo.

Pela interdiscursividade esta *objectividade* e *verdad*e está enquadrada na necessidade de argumentação que sustenta os géneros de texto analisados - género político legal e género político institucional, ambos estáveis e de acordo com a prática discursiva da qual fazem parte (intervenção política pública) – em que o modo retórico adoptado é sempre de carácter argumentativo, quer dizer, os actos ilocutórios têm uma intenção bem definida em relação aos efeitos pretendidos pelo uso da linguagem – neste caso convencer e justificar incidindo sobre valores de ordem técnica (útil/inútil) e valores modais (necessidade/ausência de necessidade). Fairclough considera este elemento como o mais autónomo (juntamente com o

[31] 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

[32] 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)

género[33]). (Fairclough, 2009). Aproxima-se das dimensões textuais que tradicionalmente são discutidas em termos de 'conteúdo', significado ideacional', 'tópico', 'assunto', por exemplo.

Um discurso (como elemento de uma ordem de discurso) é uma forma particular de construir um assunto, considerando que o conteúdo ou assunto só 'entra' no texto numa forma mediada de construção própria. (Fairclough, 2009). Neste sentido, foi utilizado o trabalho de Ball em 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 da análise de Ball recai nos valores, subjectividades e formas de disciplina que as diferentes tecnologias políticas firmam. Forneceu o pano de fundo para a análise da interdiscursiva no pressuposto que na avaliação podemos identificar alguns dos elementos chave do discurso que acompanha a tecnologia performatividade. O resulta é leitura das marcas linguísticas identificadas nos textos analisados, no interior da interdependência entre identidades sociais (posições do sujeitos nos textos), disciplina e valores que acompanham as tecnologias de mercado, gestão e performatividade, que este quadro clarifica.

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

Quadro 1 Adaptado de Ball, 2001

A interdiscursividade, a relação estabelecida entre discursos pela combinação dos diversos elementos[34] que constituem a ordem de discurso (Fairclough, 2009), diz respeito, portanto, às relações que o texto mantém com o seu exterior – 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 do pedagógico, em que o processo de ensino e de aprendizagem do qual a avaliação faz parte 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 nº1/2005), e a " qualidade das aprendizagens" (ponto 2 do Despacho Normativo nº1/2005) é recorrente nos textos analisados.

[33] Conjunto relativamente estável de convenções associadas a uma actividade socialmente sancionada. Implica não só um tipo de texto específico mas, um processo de produção, distribuição e consumo de texto específico. Um dado género está associado a uma 'estrutura composicional' ou tipo de actividade particular – uma sequência estruturada de acções em que os participantes assumem posições que são socialmente reconhecidas e atribuídas ao tipo de actividade em questão. (Fairclough, 2009)

[34] Géneros, estilos e discursos (Fairclough, 2009)

Para Fairclough o ethos como tópico de análise tem como objectivo reunir as diferentes características que contribuem para a construção do "Eu" social (Fairclough, 2009). Os textos possuem marcas que permitem ao leitor a construção de características identitárias dos sujeitos sociais. O ethos é, então, a instância onde são criadas as identidades socais. 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 a 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". Trata-se de um sujeito empreendedor, mas também consumidor, especificidade fundamental para a sua completa integração no mercado de trabalho global da *economia do conhecimento*. O professor, um "técnico-científico"[35], 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 nº2351/2007).

Em alguns dos textos analisados[36] 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". 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" 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" de aperfeiçoamento do sistema que permite "avaliar a qualidade do currículo nacional e a prestação das escolas".

A nova 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.

CONCLUSÃO

Na consideração de que uma meta narrativa representa basicamente, uma interpretação subjectiva de algo, com o sentido de significar e legitimar os objectivos visados, numa dada situação, de acordo com as preferências mais convenientes para legitimar o próprio discurso, Com a análise destes textos não se pretende simplesmente fundamentar os argumentos propostos, mas sim, tentar estabelecer a existência de uma atitude e de um ambiente, de uma prática discursiva - processos de produção e consumo de textos - considerando que esta é constituída e constituinte por práticas sociais específicas.

Segundo Ball, apoiado em Foucault, "o sentido não surge da linguagem, mas das práticas institucionais, das relações de poder e posição social" (Ball, 1990:18). A utilização de palavras como "qualidade", "eficiência" ou "transparência"como marcas de performatividade no discurso político sobre avaliação deve ser entendido como um vocabulário de práticas institucionais específicas – (Escola e Empresa). Neste sentido, esta linguagem perece ter grande influência na legitimação discursiva da presença das práticas de mercado na educação. A performatividade tem um papel fundamental nas políticas educativas contemporâneas (Ball, 2008) na sua contribuição para ajustar processos e resultados, permitindo a monitorização e um controlo à distância do trabalho da escola. Coopera para integrar e redimensionar actividades, processos e resultados,

[35] Intervenção da Ministra da Educação na abertura da conferência "As escolas face a novos desafios" em 2/11/2007
[36] Despacho Normativo nº 1/2005; Despacho nº2351/2007

transfigura o processo de ensinar e de apreender, transformando-o num produto, numa mercadoria com um valor estabelecido por padrões de desempenho e qualidade externos ao seu *locus*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. 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, A. J. (1998*). Política Educativa e Avaliação Educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP.

Afonso, A. J., & Antunes, F. (2000). Educação, cidadania e competitividade: subsídios para um debate. *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. s/n. Lisboa:APS.

Afonso, N., & Costa, E.(2009) A influência do Programme for Internacional Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das politicas educativas do XVII Constitucional Português. *Sísifo*. nº 10 Set. /Dez. 53-63.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008*). Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos.* V. N. Famalicão: De Facto Editores.

Ball, S. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*. 1(2), 99-116.

Ball, S. (2005). *Educação à Venda*. Viseu: Livraria Pretexto.

Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball.* Oxon: Routledge.

Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Process.

Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge.

Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das politicas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem fronteiras*. 6(2) 10-32.

Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

Fairclough, N. (2009). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Filer, A. (2000). *Assessment: Social Practice and Social Product*. London: Routledge Falmer.

Foucault, M. (2005). *A Arqueologia do Saber*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Foucault, M. (2008). *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Gee, J. P. (2000). *Discourse and social cultural studies in reading*. Retirado em XX de http://www.readingonline.org/articles/handbook/gee/

House, E. R. (1993*). Professional Evaluation*. London: SAGE Publications.

Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2002). *A Escola para todos e a Excelência Académica.* São Paulo: Editora Cortez.

Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2006). *Reconfigurações. Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização.* Porto: Profedições Lda.

McDonnell, L. M. (1994). Assessment Policy as Persuasion and Regulation. *American Journal of Education.* 102, 394-420.

Pacheco, J. A. (2000). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

Robertson, S. (2006). Ao seu enquadramento na Economia/Sociedade do Conhecimento. In A. M. Magalhães, & S. R. Stoer. *Reconfigurações- Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*.65-85.

Rui, S., Correia, M. F., Tavares, O., & Pimenta, C. (2004). *Um olhar sobre os Rankings.* Coimbra: Cipes.

Teodoro, A. (s.d.). *Uma abordagem crítica às teorias de reprodução social e cultural*.

Retirado em Maio 18, 2009 de www.grupolusofona.pt/pls/portal.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

Dec. Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro

Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro

Despacho nº 2351/2007 de 14 de Fevereiro

OUTROS DOCUMENTOS

Ministério da Educação (2007). *Debate parlamentar sobre a avaliação de desempenho docente - "Uma avaliação séria dos professores melhorará a escola"*. Retirado em Dezembro 5, 2009 de http://www.min-edu.pt/np3/2923.html

Ministério da Educação (2007). *Intervenção da Ministra da Educação na Abertura da Conferência " As escolas face a novos desafios"* retirado em Dezembro 5, de http://www.min-edu.pt/np3/1378.html

Lusa (2009). *Intervenção da Ministra da Educação nas comemorações dos 100 anos do Liceu Camões.* Retirado em Outubro 16, de http://publico.clix.pt/Educação.