

Dossiê: Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação: possibilidades, desafios e tensionamentos

**Reflexões inacabadas sobre o campo da avaliação em educação:
entrevista com o Professor Almerindo Janela Afonso**

**Unfinished reflections on the field of evaluation in education:
interview with Professor Almerindo Janela Afonso**

**Reflexiones inacabadas sobre el campo de la evaluación en educación:
entrevista con el Profesor Almerindo Janela Afonso**

Almerindo Janela Afonso *

 <https://orcid.org/0000-0001-9879-5814>

Cristina Zukowsky Tavares **

 <https://orcid.org/0000-0002-8137-3962>

Mary Ângela Teixeira Brandalise ***

 <https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>



Almerindo Janela Afonso é sociólogo, doutor em Educação e professor (aposentado) da Universidade do Minho (Portugal). Fez pós-doutoramento no Departamento de Sociologia da Universidade Autônoma de Barcelona, foi professor visitante em diversas universidades estrangeiras, nomeadamente no Brasil, e *Visiting Academic* no então Instituto de Educação da Universidade de Londres. Ao longo da sua carreira, integrou diversos órgãos científico-pedagógicos e de gestão universitária e publicou mais de uma centena de trabalhos científicos.

* Professor da Universidade do Minho. E-mail: <ajafonso@ie.uminho.pt>.

** Docente permanente no Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). E-mail: <cristina.zukowsky@gmail.com>.

*** Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <marybrandalise@uol.com.br>.

Pela publicação da tese de doutoramento (1998), recebeu o Prémio Rui Grácio de Ciências da Educação, patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Integrou o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Ministério da Educação de Portugal), foi presidente eleito da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação. Continua a participar, com alguma regularidade, quer como conferencista, em diversos eventos científicos, quer em conselhos editoriais de revistas nacionais e internacionais e em associações científicas. É membro colaborador do Centro de Investigação em Educação (CIED – Universidade do Minho) e membro do Conselho Consultivo do Observatório das Políticas de Educação e Formação (OP. Edu./Universidade de Coimbra e Universidade Lusófona).

P1: Em alguns de seus recentes artigos em avaliação, foi apresentada uma lacuna no registro de proposições inovadoras sociologicamente plausíveis no complexo campo da avaliação em educação. No seu entendimento, como seria o escopo de uma proposta nessa direção, considerando o plano epistemológico-axiológico-ontológico em avaliação?

Almerindo Janela Afonso: Quero começar por saudar as/os colegas do campo académico que organizaram este número temático e agradecer a oportunidade para partilhar algumas das minhas ideias e convicções em torno da avaliação em educação. Apesar do hábito de procurar ser claro no que escrevo, sei que nem sempre tenho conseguido esse objetivo. Vou, por isso, aproveitar a pergunta formulada para tentar ser um pouco mais explícito.

Muito embora devamos ter em conta as especificidades das realidades nacionais, sabemos que, pelo menos desde os anos 1980, as agendas neoliberais e neoconservadoras têm revelado algumas invariantes, que se mantêm e acentuam até hoje. No que diz respeito, sobretudo, à escola pública, trata-se de políticas de educação e de avaliação cujas orientações contêm, pelo menos implicitamente, uma grande desconfiança no trabalho docente, contribuindo para cercear ainda mais a sua já escassa autonomia relativa e a sua capacidade de decisão, impondo e diversificando avaliações externas standardizadas, e, também, a vigilância panóptica sobre a gestão, o currículo oficial e as práticas pedagógicas. Tudo isso maximizado pela crescente platformização do quotidiano escolar, com implicações várias nas interações profissionais e educacionais (refleti sobre isto no artigo “Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital”). Em relação à avaliação, mas não só, são políticas que têm maximizado os efeitos negativos da competição e comparação no mercado educacional, e a discriminação meritocrática e neodarwinista baseada na mera igualdade formal de oportunidades, tendendo a preservar interesses classistas, pouco ou nada compatíveis com os objetivos de uma escola democrática como bem comum.

Convém, para evitar equívocos, deixar claro que o Estado tem todo o direito (e, nalguns casos, até necessidade) de criar e realizar avaliações externas standardizadas, mas por que razão é escolhida a forma censitária? Na minha perspetiva, a forma censitária adotada em alguns países (apregoadas frequentemente como o dispositivo mais eficaz de avaliação da qualidade) induz efeitos contraproducentes de *marketing* escolar e ranqueamento discriminatório, gera lucros na indústria dos testes, das apostilas e dos cursos preparatórios para os exames, promovendo uma adesão acrítica às chamadas políticas de responsabilização, assentes na bonificação (ou *soft accountability*), que não é senão (salvo melhores argumentos) uma forma conjuntural de motivação e compensação do trabalho docente, o qual está longe de ter o estatuto e o reconhecimento social que merece. Este quadro é sobejamente conhecido porque tem sido fortemente estudado e escrutinado, nomeadamente no Brasil. Assim, o que haverá ainda para dizer de inovador e interessante sobre exames e avaliações padronizadas?

Talvez muito pouco. Por isso, tenho referido que certas abordagens em relação à avaliação estão relativamente saturadas, sendo desejável um conhecimento mais aprofundado do campo da

avaliação (que é muito vasto e diversificado) e necessária uma apropriação mais frequente daquelas teorias e metodologias que têm uma maior capacidade emancipatória e transformadora. É claro que esta afirmação implica necessariamente uma outra densidade política e epistemológica, e naturalmente axiológica e ontológica e, por isso, tem de ser mais adequadamente contextualizada para não ficar como mera afirmação volitiva. Talvez seja necessária uma metapesquisa para tirar conclusões mais rigorosas, nomeadamente em relação à realidade brasileira – realidade que procuro conhecer, mas que, mesmo assim, não conheço suficientemente. Em relação às políticas educacionais, como sugere Jefferson Mainardes (num interessante artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*), a metapesquisa é mais adequada quando o foco da análise são as tendências teóricas e epistemológicas, bem como as lacunas, os défices e as dimensões mais consistentes e expressivas dos objetos estudados.

Neste sentido, indo à parte mais complexa da questão que me foi colocada, sabemos que não há uma única epistemologia, nem uma única concepção ontológica, nem um único sistema axiológico, muito menos em avaliação, uma vez que esta sempre condensa, pelo menos implicitamente, ou conforme os modelos e dispositivos adotados, versões e fundamentações distintas. Se considerarmos a versão extremada do neoliberalismo educacional conservador, verificamos que prevalecem em muitos sistemas de avaliação os dispositivos e instrumentos neopositivistas, saindo sempre reforçada a ideia redutora de um ser (que não é o Ser enquanto sujeito humano historicamente situado, em contínuo processo educativo e em crescente afirmação como Pessoa nas diferentes dimensões da vida), mas alguém reduzido, passivo, que apenas conta como número, *performance* ou desempenho cognitivo, face a um único conhecimento considerado válido e universal – o conhecimento científico, objetivo e mensurável.

No quotidiano da avaliação pedagógica, a solidariedade, a argumentação dialógica, a consciência crítica e a justiça cognitiva, que constituem algumas das componentes estruturantes de uma avaliação alternativa, são frequentemente desconhecidas ou ignoradas. Do mesmo modo, essas dimensões dificilmente poderiam ser referidas (mesmo que retoricamente) nos discursos e nas políticas educacionais dominantes, nomeadamente por serem completamente incompatíveis ou incongruentes com os dispositivos avaliativos standardizados, assumidos como neutros e objetiváveis e, por isso, indiferentes às diferenças, seja qual for a sua natureza (social, pedagógica, educativa, cultural...). Também por isso, são dispositivos de submissão inquiridora, frequentemente indutores de exclusão e alienação, sobretudo quando os resultados mensuráveis marcam os destinos individuais daqueles que, não raras vezes, se submetem ao veredicto escolar para (oficialmente) serem considerados incapazes e ignorantes, desempoderados e sós, porque uma avaliação negativa é sempre individualmente vivida, muitas vezes em sofrimento e solidão.

Neste sentido, do meu ponto de vista (que é naturalmente limitado, discutível e situado), as abordagens normais (ou seja, as que são mais frequentes), quer em artigos, quer em teses e dissertações, mesmo quando adotam uma perspetiva problematizadora, nem sempre são inovadoras do ponto de vista teórico-conceitual e metodológico. Isso acontece, mais frequentemente, quando esses trabalhos académicos se limitam a análises ou discussões em torno de questões, dimensões e proposições que poderíamos facilmente considerar como fazendo parte do senso comum pedagógico-avaliativo. Com isto, não quero dizer que essas abordagens não sejam necessárias ou úteis. Na verdade, quando se situam ao nível micro e meso, nomeadamente quando se referem às práticas dos professores, são abordagens que podem ajudar-nos a compreender como é feita (ou como continua a ser feita) a avaliação das aprendizagens no contexto da escola e da sala de aula, revelando problemas e caminhos que podem ser criativos e pertinentes. No entanto, mesmo quando trazem ou convocam novos dados empíricos e/ou mobilizam operações de objetivação estatística, esses trabalhos de pesquisa (teses, dissertações, artigos, etc.) nem sempre discutem as limitações resultantes da sobredeterminação positivista, ou nem sempre fazem a crítica

aos aspetos metodológicos e técnicos, quando menos consistentes. Se isso acontecer, não apenas fica evidente algum déficit metodológico e teórico-conceitual, como se torna clara a falta de um “posicionamento epistemológico” (para convocar de novo a expressão de Jefferson Mainardes). Naturalmente que não desconheço a importância de instrumentos já validados, e sempre passíveis de serem aprimorados do ponto de vista metodológico e técnico, os quais têm vindo a dar o seu contributo para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, dentro de objetivos avaliativos muito específicos (por exemplo, a teoria da resposta ao item).

Voltando à questão colocada, se quisermos ultrapassar a saturação de certas abordagens, talvez devamos assumir um posicionamento mais propositivo e mais radical e ousado, política, epistemológica e eticamente, incluindo a necessária reflexão sobre as consequências educacionais e sociais das práticas escolares e avaliativas. No que diz respeito às consequências, já há muito tempo critico as formas neoliberais e neoconservadoras de *accountability* em educação, procurando que esse conceito (que condensa a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização) não seja, simplesmente, jogado fora, mas, ao contrário, possa ser pensado de forma alternativa, mais densa e progressista (na contramão do *mainstream*), numa outra perspetiva política, ética e epistemológica (por exemplo, pensando mais em responsabilidade coletiva e menos em responsabilização e/ou culpabilização).

Com efeito, em muitos textos que conheço e que usam este conceito, salvo raríssimas exceções, ou são feitas críticas atreladas a certos preconceitos e enviesamentos político-ideológicos, como se a expressão *accountability* não pudesse ter (como de fato tem) vários sentidos e significados, ou os autores vão na onda e aceitam acriticamente a visão redutora da *accountability* como sinónimo das ditas políticas de responsabilização. E, a este propósito, nunca é demais sublinhar que não me parece nada aceitável ou justificável que muitos sistemas de avaliação assentem exclusivamente em resultados mensuráveis, através de provas e exames, a partir dos quais condicionam ou determinam formas de responsabilização (ou mesmo de culpabilização). Para além da visão redutora do que é a educação, abstraem de considerar as condicionantes sociais, políticas e económicas mais amplas, que subjazem ao que está sendo avaliado.

Sobre essas condicionantes, não podemos deixar de lado, desde logo, as variáveis do quotidiano de maior proximidade, ao nível comunitário, familiar e institucional. Apenas para dar um exemplo simples, continua a ser útil perceber as interações entre a posse do capital cultural (e certamente também do capital social), os desempenhos escolares e as atitudes face à escola, ou, mais vulgarmente, as correlações habituais entre variáveis, como o nível socioeconómico das famílias dos alunos e os resultados escolares mensuráveis. Mas, neste caso, trata-se da versão mais simples e comumente naturalizada da explicação da reprodução social e cultural.

A questão, como sabemos, é mais complexa, nomeadamente porque os próprios fatores em análise e a definição dos indicadores utilizados (que também traduzem formas de poder) podem ser muito diversificados, possibilitando outras leituras e apropriações (nem sempre lineares, mas, por vezes, contraditórias). Contra o determinismo dos eventuais destinos, é bom lembrar a existência dos transfugas e perceber “as razões do improvável”, como mostra Bernard Lahire na edição brasileira de *O sucesso escolar nos meios populares*, ou, em Portugal, o livro mais recente de João Teixeira Lopes – *Elas. Percursos inesperados de jovens mulheres das classes populares*. Uma escola cada vez mais complexa como organização/instituição educativa, e mais heterogénea em termos sociais, culturais e identitários (como é cada vez mais a escola pública em Portugal e noutros países), pede uma metodologia de análise compreensiva, claramente interseccional, sem prejuízo de outras abordagens e pesquisas quantitativas ou qualitativas, uma vez que aí se atualizam interações complexas, nunca alheias às variáveis classe social, género, autoidentificação étnico-racial, idade, nacionalidade, religião, entre outros eixos de fragmentação social.

Em qualquer caso, o que me parece importante não esquecer é que continuam a prevalecer (e estão até a agravar-se) múltiplas desigualdades sociais e educacionais. Certamente, estas últimas não devem ser explicadas, apenas ou predominantemente, como resultantes de fatores externos à escola, ou de modo totalmente independente da ação dos professores ou de outros atores educativos. Embora a vida da escola e as práticas pedagógicas não possam ser descontextualizadas em relação, por exemplo, às lógicas sociais e pressões dominantes em termos económicos e político-ideológicos, existem sempre margens de autonomia relativa que, conjunturalmente, podem permitir práticas de resistência e ações propositivas contra a corrente. É claro que a escola não é (nem é desejável que seja) um oásis impermeável à sociedade, ao Estado e à própria agenda global para a educação e, assim sendo, as práticas avaliativas também não são independentes das condicionantes histórico-culturais ou das diferentes concepções políticas, ontológicas, epistemológicas e axiológicas dominantes.

Mas, de forma mais imediata e direta, isso não significa que não seja importante ter em conta a interação (complexa e por vezes contraditória) dessas condicionantes com os fatores organizacionais internos, nomeadamente as relações de poder e as práticas dos atores, as opções do projeto político-pedagógico e as decisões dos órgãos colegiais, as estruturas e práticas de gestão, entre outras dimensões, de modo a equacionar melhor as possibilidades de contrariar ou atenuar as desigualdades sociais e educacionais, através de um compromisso coletivo mais progressista e criativo. No tempo em que vivemos, hoje mais do que nunca, é nessas margens de autonomia relativa que é necessário inscrever e viabilizar a ação coletiva mais transformadora dos professores e educadores como profissionais e intelectuais críticos.

A este propósito e, mais precisamente, no que diz respeito à avaliação pedagógica, tenho insistido na ideia (utopística) de que é indispensável considerar a importância de uma interrelação forte entre uma avaliação mais emancipatória (como pode ser a avaliação formativa ou algumas outras formas de avaliação) e a autonomia profissional dos professores, sem cair na ingenuidade de achar que não existem sérios obstáculos, dificuldades ou adversidades para pôr em prática tudo isso.

No atual contexto de erosão democrática (ou de desdemocratização), marcado por certas visões político-ideológicas reacionárias, uma visão utopística (o termo tem sido atribuído a Immanuel Wallerstein, mas poderíamos convocar aqui também o “ínedito viável” de Paulo Freire) lembra-nos de uma utopia que pode realizar-se, mas apenas em certas condições ou conjunturas socio-históricas, políticas ou culturais. No caso da educação e da escola pública, na melhor das hipóteses, essas condições, quando existem, tendem a existir de forma muito frágil, localizada, não duradoura e parcelar. Também por isso, qualquer experiência de resistência, através de formas de avaliação e pedagogia na contramão das agendas dominantes, tem de ser um ato essencialmente coletivo, que também inclua as famílias numa corresponsabilização participativa. E a sua eficácia poderá ser ampliada e ter maior visibilidade social se os trabalhos de pesquisa também lhe derem visibilidade académica.

Além do nível institucional da escola, o nível municipal (pensado na referida visão utopística) pode ser o contexto mais amplo em que a avaliação pedagógica terá mais condições de assumir uma natureza emancipatória. Dentro das margens de autonomia relativa das políticas municipais, poderá ser mais viável criar as condições para pensar um pacto educativo entre o município, a comunidade educativa e os professores, que permita as condições necessárias para fazer da avaliação pedagógica um instrumento solidário e dialógico, baseado num compromisso recíproco de confiança, que envolva todos os professores e todos os alunos na aprendizagem e na apropriação do conhecimento.

Não me estou a referir a propostas como as do municipalismo libertário ou a certas concepções de democracia radical que dificilmente terão viabilidade num futuro imediato, embora possamos, de algum modo, inspirar-nos nos seus pressupostos. Refiro-me, antes, a projetos mais realistas, imediatamente concretizáveis e a práticas alternativas já existentes. Conheço, a este propósito, por exemplo, o trabalho coordenado por Mara Sordi, da Unicamp [Universidade Estadual de Campinas], e outras colegas, nomeadamente o projeto com as escolas da rede pública municipal sobre avaliação institucional participativa e o projeto de pesquisa sobre indicadores de avaliação da qualidade social. Também li recentemente um artigo, de natureza ainda exploratória, de Beatriz Vasconcelos e Luana Almeida, da UFSCar [Universidade Federal de São Carlos], sobre experiências escolares emancipadoras, que poderá inscrever-se num projeto de pesquisa promissor. São apenas dois exemplos que me ocorreram imediatamente, talvez na sequência da minha última passagem em evento da Unicamp. Mas é claro que, quer na educação básica, quer na educação superior, há muitas experiências luminosas no Brasil, no campo da educação e da avaliação educacional, que se inscrevem numa orientação progressista, e que precisamos conhecer melhor, sobretudo quando nos trazem possibilidades contra a corrente, particularmente necessárias neste tempo de tantas adversidades e de novas barbáries.

P2: Quais características seriam essenciais à construção de uma política de avaliação contra-hegemônica em tempo de intensa influência dos organismos internacionais?

Almerindo Janela Afonso: O *background* teórico-conceitual e metodológico que temos disponível no campo educacional, é bom não esquecer, tem o contributo de excelentes pesquisas e trabalhos de autoras e autores brasileiros consagrados/os no campo da avaliação em educação. Sabemos que a teoria da avaliação continua a ser melhorada e ampliada, sendo particularmente interessante, do meu ponto de vista, procurar conhecer os desenvolvimentos que caminham em sentido inverso ao das políticas de avaliação de cariz mais empiricista e neopositivista.

Para além do uso de instrumentos cada vez mais sofisticados, técnica e metodologicamente, como é o caso daqueles que sustentam sistemas de avaliação estandardizada em larga escala, a nível nacional e a nível internacional (de que o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] da OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico] é paradigmático), há muitas outras propostas e instrumentos disponíveis, fundamentados em visões alternativas no interior do campo da avaliação. A mim interessam-me sobretudo os que, implícita ou explicitamente, assentam em pressupostos epistemológicos e axiológicos mais congruentes com uma função emancipatória, como, entre outros, a avaliação de empoderamento (*empowerment evaluation*), a avaliação dialógica (*dialogic evaluation*), a avaliação culturalmente responsiva (*culturally responsive assessment*), a avaliação sensível ao género (*gender-responsive evaluation*), a avaliação democrática (*democratic evaluation*)... Um impulso para a articulação da avaliação com a democracia tem sido dado por vários autores, desde o trabalho seminal dos anos 70 de Barry MacDonald, às reflexões mais recentes sobre democracia participativa e democracia deliberativa. Entre muitos outros, lembro, por exemplo, *Deliberative democratic evaluation*, de Ernest House and Kenneth Howe, que é um dos bons contributos para esta abordagem. Sinalizei um pouco isto no artigo “Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação”, publicado na revista *Educação & Sociedade*, em 2012.

A avaliação democrática (que enfrenta grandes desafios no contexto atual) tem uma amplitude que propicia articulações e problematizações várias. A este propósito, por exemplo, tem vindo a ganhar visibilidade a reflexão crítica que diz respeito às vantagens (axiológicas, epistemológicas e ontológicas) de incluir no campo da avaliação as perspetivas feministas, nomeadamente as que se preocupam com as desigualdades. Os contributos das perspetivas

feministas para a avaliação são extremamente relevantes porque rompem com as visões naturalizadas (frequentemente patriarcais), trazendo uma outra forma de interagir no mundo e uma outra compreensão das realidades sociais, como salientam as autoras de um dos primeiros livros de referência, intitulado *Feminist Evaluation and Research. Theory and Practice*.

Na contramão, a atual emergência de visões político-ideológicas altamente reacionárias e retrógradas, nomeadamente as da extrema-direita, tornará cada vez mais difícil adotar formas de avaliação democráticas no contexto social, político e cultural em que a erosão da democracia está em curso. A alternativa contra-hegemônica mais radical será, paradoxalmente, a de procurar que a própria avaliação possa dar o seu contributo para a democracia – o que implica, desde logo, que os avaliadores e avaliadoras tenham uma forte consciência crítica e política sobre as ameaças à democracia, e que possam aprender a lidar com isso.

Neste sentido, por exemplo, uma abordagem pós/de(s)colonial da avaliação continua a ser um grande desafio para mim. A crítica pós-colonial, em autores como, por exemplo, Homi Bhabha (cuja obra *O local da cultura* comprei em dezembro de 2000 no Rio de Janeiro), já estava presente nos seminários de Regina Leite Garcia, aos quais tive o privilégio de assistir na Universidade Federal Fluminense, onde também iniciei a interlocução académica e os diálogos críticos em torno da educação e da avaliação, que duram até hoje, com Maria Teresa Esteban, e dos quais têm resultado, entre outros, o incentivo para estudar as questões pós/de(s)coloniais, o intercâmbio académico e o livro coletivo que organizámos – *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* – publicado pela Cortez em 2010.

Se tomarmos em consideração a visão eurocêntrica que, com algum viés neocolonial, domina o comparativismo internacional avaliativo, de que o PISA da OCDE, a que já me referi, é um dos principais exemplos, enquanto instrumento de indução *soft* da agenda educativa global, veremos que as formas de avaliação referenciáveis a visões mais emancipatórias continuam (e continuarão por muito tempo) secundarizadas ou mesmo esquecidas. E, uma vez que a avaliação padronizada em larga escala, tal como é promovida por alguns organismos e agências internacionais, induz inevitavelmente a valorização (ou mesmo a exclusividade) do conhecimento científico hegemónico, não podemos esquecer que esse conhecimento, sendo um conhecimento indispensável e “poderoso” (para usar a aceção de Michael Young), não é neutro, nem na sua definição, nem na sua apropriação.

Também por isso, é preciso que a educação crítica contribua para suscitar a rejeição radical do desenvolvimento e aplicação de todo o conhecimento científico e técnico usado para promover genocídios, discriminações identitárias, novas opressões imperialistas e todas as formas de destruição da vida humana e desequilíbrios dos ecossistemas, bem como ajude a desocultar os mecanismos geradores da pós-verdade e as ideologias negacionistas e antidemocráticas de manipulação das crenças e visões do mundo. Não deixando de considerar estas tensões e contradições, também não podemos negar ou desvalorizar os incontornáveis contributos europeus e não europeus para o conhecimento científico, técnico e humanístico, os quais devem ser entendidos e valorizados criticamente como património mundial comum, a que todas/os devem ter acesso.

O que não faz qualquer sentido é que as sociedades sejam avaliadas culturalmente (como o foram noutros momentos históricos) em função da presença ou ausência de elementos culturais “próprios do Ocidente capitalista”, como observa Marilena Chauí em *Cidadania cultural: o direito à cultura*. Neste sentido, a atual hegemonia avaliativa neopositivista tem de ser quebrada, admitindo para isso o uso de instrumentos mais justos e plurais (sem necessariamente renunciar à avaliação comparativa, que pode muito bem ser pensada com outros pressupostos que não sejam os que acabam por induzir e justificar discriminações e desigualdades).

No caso que me interessa aprofundar, mas pode ser em muitos outros, trata-se de reconhecer que não há justiça epistêmica quando certos instrumentos e procedimentos de avaliação em educação contribuem exclusivamente para manter a colonialidade do poder, do saber e do ser, induzindo a homogeneização do entendimento da realidade, virando as costas à sua pluralidade e multidimensionalidade, e impondo, com o apoio de organizações internacionais, uma cultura avaliativa global. Sinalizei muito brevemente estas questões na *Revista Brasileira de Avaliação*, em “Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade?”, e, também, em artigo publicado na Espanha, na *Revista de Sociología de la Educación*, em “Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio”. Muita coisa, no entanto, está indo em sentido contrário.

Daí a constatação de não estar a diminuir (antes pelo contrário) a influência das organizações internacionais e supranacionais que trabalham para reforçar uma ordem educativa global (ou, mesmo, uma indústria educativa global), de que avaliação é parte integrante. A oposição ou resistência a esta agenda é muito difícil e complexa, sobretudo porque a autonomia relativa dos Estados nacionais e a (re)configuração das agendas para as políticas públicas estão cada vez mais cerceadas por uma rede de fatores e condicionantes que não adivinhávamos há algumas décadas. Até aqui, a redefinição da ação do Estado já admitia a colaboração (discutivelmente benévola) de parceiros vários (incluindo *lobbies* e *stakeholders* de diferente natureza) que uma certa noção de governança pretendia traduzir.

Daqui para a frente, de modo mais frio e calculista, em situações que tendem a ser mais frequentes, a imposição de uma viragem autocrática, que se alastra e se amplia (e, em muitos casos, com versões radicais de extrema-direita), passou a ser mais permeável a opacas cumplicidades com monopólios e oligarquias empresariais, com o controlo nefasto de plataformas e redes sociais, tornando a ação dos aparelhos do Estado mais complexa e nebulosa, e acentuando (e naturalizando) as formas de desdemocratização, com repercussões amplas nos cidadãos, na própria teoria política – e veremos o que acontecerá com a avaliação.

P3: De que forma a internacionalização crescente dos mecanismos de avaliação interfere na agenda de formação em educação na pós-graduação?

Almerindo Janela Afonso: Como já referi, em todos os níveis de educação e ensino é poderosa a interferência de organismos internacionais na agenda educacional e avaliativa. No Brasil, tal como em vários países latino-americanos, é expressiva, mas não exclusiva, a influência do Banco Mundial. No contexto europeu, nomeadamente em Portugal, a avaliação e acreditação na educação superior estão fortemente influenciadas pelos parâmetros da ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

Uma das funções da avaliação é a função de legitimação, que se traduz na valorização e no reconhecimento público da ação das instituições, neste caso, das instituições de educação superior e dos seus programas de pós-graduação de mestrado e doutorado. E isso é, em alguns casos pelo menos, relativamente independente do fato de um determinado país poder ser visto como central, semiperiférico ou periférico no sistema mundial. Nesse sentido, sendo muito prestigiadas a nível internacional, mesmo não estando nos primeiros lugares dos *rankings* mundiais, ou não sendo *world-class universities*, algumas universidades portuguesas (sobretudo públicas, mas também privadas) têm mostrado, nesse espaço de lutas concorrenciais, uma expressiva capacidade de atração de estudantes estrangeiros de pós-graduação, sobretudo do Brasil – o que, como sabemos, não é indiferente à língua e cultura(s) que partilhamos.

Através da avaliação institucional (em sentido lato) e da avaliação dos programas e cursos (em sentido restrito), os organismos internacionais, como o Banco Mundial ou as agências regionais europeias como a ENQA, ou, a nível nacional, como no caso português, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), ou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil, definem e valorizam indicadores de qualidade (como a internacionalização) e induzem outros padrões de desempenho científico e académico das Instituições de Ensino Superior, com evidente repercussão na demanda pela formação na pós-graduação. Existe, no entanto, ainda que por razões relativamente distintas, um predomínio do fluxo no sentido Sul-Norte, que continua a reforçar velhas hierarquias entre diferentes países – o que poderá vir a ser contrariado se aumentarem também as práticas colaborativas e de reciprocidade científica e cultural no sentido Norte-Sul e Sul-Sul.

P4: Em 2019/2020, a Capes implantou um novo modelo de avaliação da pós-graduação no qual acentua o carácter pedagógico dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) na formação dos estudantes. Na sua visão, quais são as possibilidades de desenvolvimento de um processo de autoavaliação numa dimensão formativo-emancipatória que possibilite evidenciar o vivido cotidianamente nos PPGEs?

Almerindo Janela Afonso: Escrevi há muito tempo, e continuo a repetir em várias ocasiões, agora em relação à educação superior, que a autoavaliação institucional (isto é, a autoavaliação da instituição como um todo) pode ser uma ação de resistência (por definição, autónoma e nunca heterónoma) face à sobredeterminação externa de uma agenda que, na sua forma mais palpável, se traduz em adotar e seguir manuais, guiões e indicadores de avaliação institucional, em sentido amplo, ou de programas e cursos, em sentido restrito. Uma resistência criativa deve ser sobretudo uma oportunidade de reflexividade crítica, formativa e propositiva. E as dimensões a considerar na autoavaliação são várias, atendendo à diversidade de experiências, sem esquecer, desde logo, as estruturas, processos e atores, e a sua tradução nas formas de financiamento, administração e gestão e nos modos de definição da política institucional e de entendimento das questões pedagógicas, relacionais, éticas, democráticas... Trata-se de uma visão ampla, sem a qual se torna inócuo pensar as questões científicas, epistémicas e de justiça cognitiva. Oxalá que as atuais ameaças à ciência e à liberdade académica, que estão surgindo em vários países, não criem obstáculos ou novos retrocessos à avaliação democrática e participativa.

O sociólogo Pedro Krotsch, um dos autores argentinos mais conhecedores das questões da educação superior (que há bastante tempo tive o prazer de conhecer num seminário em Sorocaba, e cuja reunião de textos – *Pensar la universidad* – acabou de ser editada postumamente pela CLACSO [*Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*]), referia, numa das suas últimas conferências, que a universidade sempre se concedeu o direito de falar sobre a verdade, mas pouco fazemos para basear esse conhecimento na autorreflexividade institucional, acrescentando, a este propósito, que muitas vezes não sabemos como devemos apropriar-nos da avaliação como instrumento de “autorreconhecimento”.

As críticas e perguntas que há muitos anos Marilena Chaui fez sobre a autoavaliação são muito pertinentes e continuam atuais. No artigo “Ideologia e educação”, salvo melhor interpretação, elas foram particularmente direcionadas à autoavaliação dos alunos, e daí a crítica a uma certa “simplificação psicologizante” enquanto mecanismo de interiorização das regras exteriores ao indivíduo, com a dissimulação do seu poder de imposição. Quase, diria eu, uma autoavaliação como violência simbólica (em sentido bourdieusiano), solicitada heteronomamente e certamente com as melhores intenções pedagógicas, ainda que, por vezes, ao nível da sua função latente, sobretudo em certas faixas etárias, possa também servir para justificar (ou tranquilizar) a

decisão avaliativa do professor. O que acabei de afirmar parece-me perfeitamente congruente quando Chaui se interroga se a autoavaliação é um caminho para a autonomia ou, pelo contrário, se é a autonomia uma condição para a autoavaliação. A resposta parece-me evidente.

No caso da autoavaliação de uma Instituição de Ensino Superior ou de algum dos seus programas de graduação, pós-graduação ou extensão, vale a pena sublinhar, ela deve concretizar-se verdadeiramente como expressão de autonomia coletiva, e a sua natureza mais emancipatória só pode ser um processo de construção envolvendo todos os atores, numa validação intersubjetiva e através de um diálogo crítico profundo e intenso – em qualquer dos casos, nunca indiferente às relações de poder existentes e à concepção de democracia que, implícita ou explicitamente, seja assumida.

Num capítulo sobre a importância da avaliação no ensino superior, inicialmente baseado em textos dos anos 90 e depois retomado no livro *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*, Chaui lamentava, já nessa altura, o individualismo competitivo assente na sobrevalorização de critérios heterónomos e quantitativos, muito discutíveis, em vez de criar autonomamente formas específicas de autoavaliação que possibilitassem o “autoconhecimento da instituição”. Conhecedora do campo académico como professora e intelectual crítica, também nessa altura denunciava a secundarização do ensino na universidade e defendia a necessidade de dar maior centralidade à qualidade da docência, atendendo às condições de trabalho dos professores e às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O fato de as atuais orientações da Capes considerarem a importância das questões pedagógicas, agora ao nível da pós-graduação, não pode deixar de ser saudado como algo promissor. O relatório de 2019 do grupo de trabalho que propôs uma sistemática para a autoavaliação de programas de pós-graduação é claro quando afirma que “a Capes entende hoje que a finalidade dos programas de pós-graduação não é apenas a produção de conhecimento, mas também a formação discente”. Neste caso, sugere-se a atenção ao sucesso ou insucesso dos estudantes, à qualidade das teses e dissertações, à participação em atividades científicas e académicas não letivas. Sendo já uma tradição na graduação, o fato de agora se reconhecer a centralidade da autoavaliação na pós-graduação por parte da Capes é, na minha perspetiva, uma boa decisão (e nem precisaria ser justificada por referência à experiência internacional ou à “tendência mundial”, como refere o relatório da Capes).

Sem qualquer otimismo exagerado (porque não acredito que se extingam para já as derivas deterministas dos critérios produtivistas), acompanhar a nova ênfase na autoavaliação e a desejável diversidade de apropriações e experiências por parte das Instituições de Ensino Superior e respetivos programas de pós-graduação dar-nos-á um manancial de informações que, estou certo, sustentarão muito do que de melhor podemos esperar da avaliação como exercício de autonomia coletiva, em termos políticos, éticos, teórico-conceituais e metodológicos. Podemos começar já pela leitura e análise dos projetos de autoavaliação que vão sendo disponibilizados – é um exercício que pretendo vir a fazer com mais tempo.

P5: Comente outros aspectos que gostaria de evidenciar sobre a avaliação e autoavaliação em educação.

Almerindo Janela Afonso: Para além de algumas convicções e reflexões que fui expondo ao longo desta entrevista, tenho, como é natural, outras tantas dúvidas e questões que gostaria de aprofundar. Não vou falar delas, porque, por enquanto, nem sei o suficiente, nem é o momento adequado. Apenas refiro uma dúvida, que é de ordem epistemológica, mas não só. Ela me acompanha há

bastante tempo e tem a ver com o entendimento de alguns autores de referência que defendem que a avaliação deve ser entendida como uma disciplina (a ciência da avaliação) ou mesmo como uma transdisciplina, em continuidade, entre outros, com um dos importantes legados de Michael Scriven (1928-2023).

Em diferentes textos, tenho sinalizado, de passagem, a minha modesta opinião, com a qual continuo a defender (até melhor convencimento) que a avaliação é um campo amplo e heterogêneo, disputado por diferentes disciplinas, e no qual se confrontam e tentam afirmar e legitimar convergências e divergências em torno de visões políticas, epistemológicas, metodológicas, técnicas e axiológicas. Nesse sentido, tenho privilegiado o olhar sociológico sobre a avaliação em educação, sabendo que este não tem, *a priori*, nenhuma prerrogativa especial face a outros olhares disciplinares – é apenas um olhar com as suas próprias especificidades, com as quais me identifico, sem, todavia, deixar de estar atento a todas as contribuições pertinentes, de preferência inovadoras e democráticas, independentemente da sua filiação disciplinar. Isso talvez explique um pouco as minhas respostas, necessariamente discutíveis e provisórias, às questões que me colocaram.

Recebido em 20/03/2025

Aceito em 25/04/2025

Publicado online 05/05/2025