

<https://doi.org/10.18222/eae.v37.12670>

DA TEORIA E DA DEMOCRACIA NO CAMPO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: NOTAS PARA DEBATE

 ALMERINDO JANELA AFONSO¹

¹ Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal; ajafonso@ie.uminho.pt

RESUMO

O texto constitui um ensaio sociológico sobre o campo da avaliação em educação, assente em dois pilares: a literatura especializada, convocada sempre que necessário e oportuno para sustentar e ampliar a argumentação e a crítica; e, assumindo adquiridos resultantes da experiência académica, o debate e o contraditório em torno de alguns défices que o autor entende estarem presentes em trabalhos de pesquisa em avaliação, não deixando, ao mesmo tempo, de assumir incompletudes que também possam ser reconhecidas nos seus próprios trabalhos. Para além disso, é sublinhada a necessidade de ter em conta as mudanças políticas atuais, no sentido de dar maior centralidade e densidade analítica a objetos de estudo em torno das relações complexas entre democracia e avaliação.

PALAVRAS-CHAVE SOCIOLOGIA DA AVALIAÇÃO • PERSPECTIVA CRÍTICA • FRAGILIDADES TEÓRICAS • DEMOCRACIA.

COMO CITAR:

Afonso, A. J. (2026). Da teoria e da democracia no campo da avaliação em educação: Notas para debate. *Estudos em Avaliação Educacional*, 37, Artigo e12670.
<https://doi.org/10.18222/eae.v37.12670>

SOBRE TEORÍA Y DEMOCRACIA EN EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: NOTAS PARA EL DEBATE

RESUMEN

Este texto constituye un ensayo sociológico sobre el campo de la evaluación en educación, basado en dos pilares: la literatura especializada, convocada siempre que sea necesario y apropiado para sustentar y ampliar la argumentación y la crítica; y, asumiendo el conocimiento adquirido en la experiencia académica, el debate y la controversia en torno a las lagunas que, según el autor, existen en algunas investigaciones sobre evaluación, a la vez que reconoce la incompletitud de su propio trabajo. Además, se enfatiza la necesidad de considerar los cambios políticos actuales para otorgar mayor centralidad y profundidad analítica a los objetos de estudio sobre las complejas relaciones entre democracia y evaluación.

PALABRAS CLAVE SOCIOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN • PERSPECTIVA CRÍTICA •
DEBILIDADES TEÓRICAS • DEMOCRACIA.

THEORY AND DEMOCRACY IN THE FIELD OF EDUCATIONAL EVALUATION: NOTES FOR DEBATE

ABSTRACT

This text is a sociological essay on the field of evaluation in education, based on two pillars: specialized literature, consulted whenever necessary and appropriate to support and expand upon its arguments and critiques; and, based on acquired knowledge resulting from academic experience, debate and contradiction surrounding certain shortcomings that the author believes are present in research work on evaluation, while also acknowledging incompleteness that may be recognized in his own work. Furthermore, the text emphasizes the need to consider current political changes to assign greater centrality and analytical depth to objects of study concerning the complex relationships between democracy and evaluation.

KEYWORDS SOCIOLOGY OF EVALUATION • CRITICAL PERSPECTIVE •
THEORETICAL WEAKNESSES • DEMOCRACY.

Recebido em: 12 FEVEREIRO 2026

Aprovado para publicação em: 24 MARÇO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um campo denso de conhecimentos e adquiridos, o qual é atravessado por tensões, contribuições heterogêneas e interesses diversos – teórico-conceituais, ontológicos, epistemológicos/metodológicos, éticos e políticos. Em educação, todas essas dimensões da avaliação estão presentes em diferentes trabalhos e pesquisas, embora se reconheçam dominâncias, interfaces e permeabilidades, com graus diferenciados de efetividade em relação a essas mesmas dimensões. Essa heterogeneidade sugere graus de autonomia relativa na definição da pesquisa e exercícios de reflexão crítica que nunca são indiferentes a razões institucionais, conjunturas sociais, agendas políticas ou opções pessoais.

O texto que se segue é um ensaio crítico, com um olhar predominantemente sociológico, circunscrito a alguns tópicos relativamente aos quais tentei não fugir ao que é mais incómodo: desde logo, começando por dizer que nem sempre endosso as supostas virtualidades de alguns trabalhos, mesmo quando defendidos ou publicados, nem recuso os défices do que eu próprio escrevo sobre avaliação educacional. Todavia, neste exercício, tal como noutros deste género, as limitações são expectáveis porque é sempre mais objetivável assumir a tarefa de refletir intersubjetivamente, em sentido habermasiano, sobretudo quando se pretende um olhar crítico para as lacunas, sempre presentes ou emergentes, nos nossos trabalhos em avaliação, e não só. Processos de *refutabilidade/falseabilidade* fazem parte do labor científico, agora mais urgentes pelo facto de a fraude científica estar a crescer em diferentes áreas. Também por essa razão, esses processos deveriam existir, mais frequentemente, no campo das ciências sociais e humanas e, portanto, também das ciências da educação. E como nestes últimos a réplica na investigação é residual, comparada com outros campos científicos, o contraditório e o diálogo crítico entre os pares são cada vez mais indispensáveis para avançarmos melhor na pesquisa, em geral, e na prática e reflexão avaliativas, em particular – sublinhando, repito, a necessidade da participação, da argumentação e da validação intersubjetiva, sempre desejáveis, desde logo, como exercício de construção do conhecimento.

DA TEORIA E DAS TEORIAS DA AVALIAÇÃO

A avaliação continua a evoluir em resposta a questões e problemas que se verificam em diversos contextos sociais, institucionais e políticos, bem como em resposta a desafios e tendências no respetivo *campo*, incluindo a investigação não aplicada (*locus* mais consensual), ou quando se consideram as solicitações e disputas no *contexto de influência*, prévias à tomada de decisão ou não decisão (*locus* de avaliação particularmente condicionado). Essa evolução inclui naturalmente a epistemologia/metodologia e a teoria da avaliação. Cinjo-me a esta, de maneira sucinta.

Quando falo da teoria da avaliação, estou a referir-me ao *background* teórico-conceitual da avaliação em sentido amplo – o que remete, pelo menos implicitamente, para um conjunto amplo e heterogêneo de conceitos e teorias revisitados ou reatualizados, tendo frequentemente como exemplo a *árvore da avaliação* (entre outros, Christie & Alkin, 2008; Lemire et al., 2020). No plural, portanto, porque na realidade existem várias teorias da avaliação e não uma única teoria da avaliação – o que alguns parecem lamentar quando sublinham que a teoria da avaliação está fragmentada (Leeuw & Donaldson, 2015). Fragmentada, porque plural e pluralista, acrescentaria, sendo que as teorias da avaliação só podem ser enriquecidas se houver novas, interessantes e consistentes contribuições.

As teorias disponíveis incluem, desde logo, os legados mais expressivos e fundacionais de autores clássicos ou canónicos; outras retomam-nos, acrescentando, reatualizando ou pondo em causa esses contributos; algumas são teorias inovadoras que vão fazendo caminho na contramão do *mainstream*; outras estão dispersas, implícitas ou explícitas nas formas ou modalidades de avaliação mais específicas, que identificamos através das designações em uso: avaliação de programas, avaliação de políticas, avaliação institucional, avaliação pedagógica... Em qualquer caso, situam-se num *continuum* que vai de visões e versões mais regulatórias às mais emancipatórias, da valorização de procedimentos rígidos de objetivação à ênfase na/s subjetividade/s, das formas mais autoritárias às mais democráticas.

Do conceito qualidade como questão infundável

Os conceitos são elementos estruturantes das teorias. De entre os mais populares e menos consensuais, o conceito qualidade em educação tem sido também um dos mais escrutinados na literatura académica, e continua a ser objeto de reflexão em diversos trabalhos relativos a todos os níveis de educação e ensino. A título ilustrativo, uma análise recente de documentos diversos no âmbito da União Europeia, referidos sobretudo aos ensinos fundamental e médio, mostra, uma vez mais, que existe uma polissemia notória e dispersa sobre o conceito qualidade (Figueiredo, 2025). Esse exemplo tem interesse, porque contrasta com o facto de existirem mecanismos de indução que procuram, mesmo que indiretamente, produzir convergências no que diz respeito à europeização da educação – o que, neste caso, parece não acontecer. De qualquer forma, para além da União Europeia, que é uma organização supranacional, é relevante o papel de organizações internacionais onde “são forjados consensos e é desenvolvido um trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e coordenadas” (Antunes, 2007, p. 427), que (também) dizem respeito à avaliação, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Em variadíssimos autores e trabalhos de avaliação, nomeadamente em língua portuguesa, a questão da polissemia da qualidade, tal como a de muitos outros conceitos, é referida de forma recorrente há décadas – e a ressemantização também! Em geral, a qualidade constitui uma parangona usual e, supostamente, despolitizada das organizações internacionais e dos decisores políticos nacionais, uma vez que agrada aos *stakeholders* e aos responsáveis pela gestão da educação, bem como é apelativa para os cidadãos em geral. A sua definição conceptual, no entanto, tem de ser refeita sempre que se trata de acordar indicadores e normas-padrão destinados à avaliação comparativa dessa mesma qualidade. São decisões que comprometem um número cada vez maior de países, como é também o caso paradigmático das decisões que são da iniciativa e coordenação da OCDE – organização que tem conseguido grande eficácia persuasiva para ultrapassar questões que são sempre discutíveis.

De facto, embora sejam apresentados como despolitizados, não há definições nem indicadores politicamente asséticos, nem instrumentos metodológica e tecnicamente neutros, mesmo quando existem avanços significativos, nomeadamente em relação à validação de procedimentos de objetivação estatística que, cada vez mais, sustentam as chamadas políticas baseadas em evidências. Em relação às evidências, há que considerar que elas são uma base fundamental da ciência, o que não invalida que possamos e devamos problematizar, em cada situação concreta, o que é que essas evidências significam, valorizam ou excluem. A este propósito, há uma vasta e relevante literatura. Apenas a título de exemplo, ver o interessante texto de Gert Biesta (2007) e, mais recentemente, o de Édison Fernandes e Alice Casimiro Lopes (2025). São também essas evidências que alimentam a agenda global para a educação, ou seja, o Global Education Reform Movement, conhecido pelo acrónimo GERM, que, na sua ambiguidade, se comporta como um *vírus*, há anos denunciado por Sahlberg (2012).

A este respeito, o que existe na realidade são profundas assimetrias de poder entre os países, ainda que escondidas pela eficácia do *soft power* e pela retórica (ideológica) do consenso. É isso que acontece no contexto de diferentes organizações internacionais e supranacionais quando, como atrás salientei, se procura estabelecer ou reatualizar indicadores para a educação que sejam peças-chave fiáveis para as análises comparativas internacionais – mesmo quando é expectável que, a partir daí, as consequências para a educação sejam inevitáveis, quer para a legitimação, quer para a deslegitimação das políticas nacionais.

Também por isso, mantendo-se a hegemonia de uma agenda global para a educação, as perspetivas críticas (e o pensamento alternativo sobre a resistência possível e desejável) são ainda mais urgentes. Nesse sentido, continuará a ser um contributo incontornável a afirmação e expansão de novos lugares de produção científica e humanística fora dos países centrais do sistema capitalista mundial, com o consequente protagonismo de outras instituições e centros de pesquisa em geografias muito

diversas, nomeadamente do Sul Global, bem como a valorização de outros conhecimentos nacionais, regionais e locais, não reconhecidos tradicionalmente como legítimos, mas cada vez mais (legitimamente) globalizáveis.

A este propósito, outras visões do mundo têm encontrado sentido em trabalhos teórica e conceptualmente inovadores, ainda que, num ou noutro caso, não isentos de fortes críticas e polémicas em várias das suas dimensões. Refiro-me a contributos como os de Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Gayatri Spivak, Rita Segato, entre muitos outros e outras, sem esquecer as *epistemologias do Sul*, que foram amplamente discutidas e divulgadas por Boaventura Santos e Maria Paula Menezes (2009).

Apesar de a produção de novos conhecimentos, e das visões e versões sobre o mundo que eles enunciam e justificam, estar a atravessar novas fronteiras, o predomínio dos países centrais do sistema mundial continua incomparavelmente maior – e continuará durante muito tempo –, mesmo porque é nesses lugares onde a *economia do conhecimento* está mais avançada, enquanto expressão da relação entre a produção de conhecimento científico e tecnológico e os novos processos de acumulação capitalista (Afonso, 2015). Também por essa razão, o conhecimento avaliativo dominante em educação não pode ser compreendido sem equacionar minimamente as complicitades que mantém com as desigualdades decorrentes dos interesses e lógicas do capitalismo.

Não surpreende, portanto, que os dispositivos para o controlo da qualidade – que há muito foram introduzidos como condição competitiva da produção material fordista e depois pós-fordista e, nas últimas décadas, assumidos pela *nova gestão pública* – continuem em permanente atualização, estendendo-se à produção imaterial do *capitalismo cognitivo*, ainda que esta versão do capitalismo já esteja a ser confrontada com novos desafios, ou mesmo, segundo alguns, em vias de ser superada com o protagonismo crescente das tecnologias digitais e, mais especificamente, com a crescente centralidade e domínio da inteligência artificial (IA).

De qualquer modo, no que diz respeito à avaliação, sem a qual a qualidade dificilmente pode ser apreendida, a utilização das tecnologias digitais, nomeadamente com o recurso do ChatGPT/IA, é já um objeto de investigação em expansão, sendo extremamente pertinente saber, entre muitas outras questões, “como conseguir o equilíbrio entre o aproveitamento das capacidades da inteligência artificial e a manutenção da supervisão crítica e da responsabilidade ética nas práticas de avaliação” (Rompczyk, 2025, p. 331).

Que estamos perante mudanças profundas, ninguém duvida, embora haja um curioso debate que coloca a questão se o fim do capitalismo seria ou não consequência da emergência do *tecnofeudalismo*. A possibilidade de uma involução regressiva do capitalismo é a hipótese que autores como Cédric Durand, Mariana Mazzucato ou

Yanis Varoufakis designaram de *tecnofeudalismo*, querendo com isso significar que os monopólios dos tecno-oligarcas das plataformas digitais não apenas exacerbam as possibilidades tecnológicas, como também criam novas formas de dependência e dominação semelhantes às relações feudais. Isso, no entanto, está longe de ser consensual, revelando mesmo alguma “debilidade analítica” (Morozov, 2022).

Mas, mesmo não acontecendo essa metamorfose, tal como alguns autores a descrevem e nomeiam indiferentes às críticas, é indiscutível que a centralidade das plataformas digitais e da IA já está a ter implicações profundas na (re)estruturação do mercado e da vida social e educacional, o que causará certamente a redefinição da questão da qualidade. Se é verdade que, em termos económicos, o veredicto da qualidade está, ou se crê que esteja, há muito tempo entregue ao mercado, no caso da educação, embora a permeabilidade às lógicas de mercado seja cada vez maior, ainda assim essas lógicas não são exclusivas, pelo que as agendas da qualidade e da avaliação da qualidade continuam a ser disputadas, com maior ou menor sucesso, por atores muitos diversos, entre os quais o próprio Estado e várias organizações internacionais e supranacionais.

É verdade que muitos países semiperiféricos e periféricos do sistema mundial aderiram a uma receção benévola da visão hegemónica de qualidade em educação. Mas alternativas autónomas, democráticas e críticas também têm sido discutidas e assumidas, nomeadamente, quando integradas em objetivos e projetos educacionais emancipatórios e contra-hegemónicos. É o caso da qualidade social (ou qualidade socialmente referenciada), sobre a qual temos hoje estimulantes reflexões teórico-conceituais e propostas inovadoras a partir de uma prática de avaliação institucional participativa (Sordi, 2017, 2022; Sordi & Costa, 2024; Freitas, 2024).

Mas também temos atualmente novos obstáculos e desafios. Com as mudanças políticas e culturais reacionárias e ultraconservadoras que estão a acontecer em muitos países, e o esboroar dos princípios éticos materializados nos direitos humanos e na estrutura das sociedades democráticas, não faltam razões e condicionantes que tornam mais difícil realizar projetos educacionais com qualidade social ou socialmente referenciada, sobretudo se estes incluírem pressupostos de uma educação crítica e emancipatória.

Numa leitura mais ampla, confrontar a alternativa da qualidade socialmente referenciada com a conceção europeia de qualidade social – proposta, nomeadamente nos anos 1990, na Declaração de Amesterdão (Walker, 1998), e a cuja análise se dedicou alguma literatura académica (Lin & Herrmann, 2015) –, pode ser um exercício interessante se não se assumir uma visão fundamentalista de rejeição de tudo o que é produção europeia em muitos domínios do conhecimento. Nesse sentido, sendo certo que a teoria de(s)colonial tem trazido acrescentos importantes para as ciências sociais e humanas, sabemos também que existem apriorísticas posições de rejeição do

pensamento histórico, cultural e político europeu por parte de algumas leituras mais ortodoxas. No que diz respeito ao objeto deste texto, são considerados dois aspetos que é necessário problematizar melhor noutra oportunidade: se não é possível (nem desejável) pensar a avaliação pondo de lado o conhecimento científico moderno e as teorias dominantes, também não é desejável desconhecer as críticas ao assimilacionismo eurocêntrico e euro-norte-americano refletido em políticas e modelos de avaliação em educação que vão sendo adotados em diferentes países semiperiféricos e periféricos do sistema mundial (Afonso, 2017b, 2024).

Fragilidades na teoria e nos conceitos na pesquisa em avaliação

As observações que se seguem não podem ser generalizadas porque decorrem essencialmente da experiência do autor, como leitor e arguente. Em muitos artigos, teses e dissertações, realizados no contexto da educação superior e, em muitos casos, na sequência de formação especializada de pós-graduação, constatei, com alguma frequência, a presença de dimensões e procedimentos rotineiros, frequentemente incapazes de nos surpreender, sem rasgos de criatividade e sem arrojo crítico e, não raras vezes, desaproveitando ou aproveitando mal o *background* teórico-conceitual disponível sobre avaliação – características que, ainda assim, pelo menos no que diz respeito a trabalhos apresentados em provas públicas, só raramente impedem de alcançar os mínimos necessários para obtenção dos objetivos (pragmáticos) mais imediatos. Convém, no entanto, ressaltar que a produção de dados empíricos é quase sempre, e ainda bem, a parte mais inovadora das referidas pesquisas. Reconhecendo naturalmente as muitas e boas exceções, constitui, no entanto, um défice, facilmente observável, a ausência ou insuficiência da teoria – notória desde logo na não clarificação de conceitos estruturantes, ou quando, ao longo do texto, os conceitos são incongruentes e instáveis.

Numa perspetiva mais global, convoco a este propósito um belíssimo artigo sobre o “recuo da teoria”, publicado há mais de duas décadas na *Revista Portuguesa de Educação*, e depois republicado em livro no Brasil, em que a autora sublinhou que

... a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir na própria produção de conhecimento na área. ... Em tal utopia praticista ... a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (Moraes, 2003, pp. 153-154).

No que diz respeito ao campo da avaliação em educação, o recuo da teoria também explica que muitas abordagens pareçam saturadas. Mas isso, como tenho defendido, pode e deve ser revertido, porque essa ausência ou insuficiência é paradoxal e

difícil de justificar dada a existência de muitas teorias da avaliação disponíveis, capazes de articulações virtuosas com as questões epistemológicas/metodológicas, éticas e políticas em avaliação (Afonso, 2025).

O que é, no entanto, incongruente é o facto de alguns autores e autoras dessas abordagens saturadas acabarem, ainda assim, de modo formal ou informal, por se autorreferenciarem como especialistas em avaliação, desconhecendo completamente, ou pelo menos desvalorizando, a existência de princípios e protocolos estabelecidos em diferentes associações e sociedades científicas que, pelo menos em parte, são transferíveis para quem estuda, investiga ou trabalha em avaliação. É o caso dos cuidados relativos à precisão da linguagem, ao domínio e explicitação adequada dos conceitos, à adoção de normas éticas inerentes à prática da avaliação, entre outros.

Como não estou falando da avaliação como transdisciplina ou como monopólio profissional de uma dada *expertise* avaliativa, e porque entendo que o campo da avaliação continua – e ainda bem – aberto a múltiplos olhares disciplinares e interdisciplinares, posso e devo sublinhar que, quaisquer que sejam, “os bons avaliadores são dotados de uma mentalidade distinta” (European Evaluation Society [EES], n.d., p. 3, tradução própria).

Tendo por referência o que conheço das realidades portuguesa e brasileira, os bons pesquisadores e autores em avaliação partilham perspectivas mais próximas dos pesquisadores e autores criativos e, certamente também, dos críticos – aquelas perspectivas que, em outra ocasião, sugeri serem distintas da contribuição dos pragmáticos. Trata-se, aliás, de uma tipologia provisória que adoto para caracterizar autorias em avaliação, pressupondo que os trabalhos de pesquisa, e o que a partir deles se publica, revelam distintas arquiteturas, leituras e problematizações, nas quais é possível identificar diversas inscrições teórico-conceituais e metodológicas e, não raras vezes, importantes nuances nas orientações político-ideológicas (implícitas e explícitas). Em sentido sociológico, este acervo de autorias, aqui sugerido como meramente ilustrativo, situa-se na interface dos *campos* científico, académico e profissional, que não são, nem podem ser por definição, indiferentes às tensões epistemológicas e cognitivas, aos interesses contraditórios e às relações de poder/dominação que naturalmente os estruturam e atravessam, ainda que não deixem de manter a respetiva autonomia relativa.

E deste pressuposto decorrem, para além da incorporação cumulativa de novos conhecimentos e/ou da sua contestação, visões e versões de avaliação que se tornam hegemónicas e outras que são secundarizadas, ou, apenas, conjunturalmente recuperadas. As primeiras, enquanto expressão dessa hegemonia, fazem parte da indústria global de mensuração da educação, como a designa Gert Biesta (2015). Trata-se da avaliação externa estandardizada ou de outras ortodoxias neopositivistas, mais ou

menos suavizadas, de que o Pisa é o exemplo paradigmático.¹ As segundas, ao contrário, assentam em pressupostos de natureza mais formativa, dialógica, pluralista ou construtivista. E existem também no campo da avaliação concepções mais radicais, com crescente e consistente visibilidade, que ajudam a pensar alternativas ou *utopias realizáveis*. Estas últimas, impulsionadas por um pensamento antissistêmico, continuam a contrapor-se ao ímpeto neoliberal e neoconservador que reduziu a avaliação a mensuração e controlo, constituindo-a como um lugar “relativamente indiferente às concepções político-ideológicas” (Afonso, 2007), ou lugar de um suposto “consenso transideológico” (Afonso, 2016), nacional e transnacional, que é urgente, mas cada vez mais difícil, desconstruir.

Como atrás referi, neste campo amplo em torno da avaliação em educação estão presentes, entre outros, os criativos, os críticos e os pragmáticos. Na definição, mais ampla, de Raymond Williams, os criativos fazem parte do cânone e, também por isso, são nomes de referência incontornável: “Criativo tem o sentido geral de original e inovador, e um sentido especial correlato de produtivo” (Williams, 2007, p. 111). Transposta para aqui essa definição, pode-se dizer que, com muita imaginação avaliativa, estes especialistas estudam e pesquisam, fazem avançar a teoria, propõem novas metodologias, aperfeiçoam técnicas, constroem ou reatualizam modelos e dão a conhecer experiências que outros pesquisadores, decisores políticos e *práticos reflexivos* – em se tratando de educação, e não só – são, ou se sentem, convocados a adotar ou pôr à prova.

Os críticos, por seu lado, com um olhar disciplinar preferencial, ou um olhar interdisciplinar cruzando conhecimentos vários – da história, da psicologia, da pedagogia, do currículo, da filosofia, da ciência política, da administração ou da sociologia –, não escondem preferências, mas revisitam teorias, desencantam clássicos, desconfiam da semântica em uso nos documentos e discursos oficiais de governos e de influentes *think tanks* nacionais e internacionais, analisam as políticas avaliativas e as sucessivas recontextualizações, não acreditam na neutralidade axiológica, aceitam o pluralismo teórico-conceitual e metodológico, e costumam explicitar alguns princípios ontológicos, políticos e éticos no trabalho avaliativo.

Por sua vez, os pragmáticos, segundo o senso comum do termo, utilizam apresada e fragmentariamente teorias ou conceitos que, em geral, não dominam ou dominam mal, e seguem, de forma acrítica, um irresistível modismo. Com frequência, escolhem novidades legislativas, desenvolvendo ou acompanhando trabalhos de

1 Não deixará de ser curioso e, certamente, sociologicamente interessante explicar que, mesmo assim, vão surgindo outras iniciativas da OCDE, como é o caso do Pisa Happy Life Dashboard, que procuram mostrar que, para além das notas dos testes ou da avaliação do desempenho em comparações internacionais, é fundamental a preocupação com os alunos enquanto pessoas e com o seu bem-estar global.

pesquisa nos quais privilegiam os discursos dos atores ou, o que é mais raro, as práticas dos profissionais em contexto escolar. Alguns são um pouco superficiais, com discursos pobres e, muitas vezes, insuficientemente informados sobre o campo da avaliação em educação. Parecem assustados com a complexidade, que reduzem sem escrúpulos. Tentando suprir lacunas com pseudoparáfrases e incompletas remissões bibliográficas, são quem mais contribui para a saturação de certas abordagens vulgares em avaliação.

E, se é verdade que estes casos *ideal-típicos* são aqui uma mera representação simbólica ou abstrata, intencionalmente exagerada, eles não deixam, no entanto, de ajudar a situar as autorias que, na prática, assumem combinações heterogêneas com distintas características, explicando, pelo menos em parte, a pluralidade desigual de trabalhos, visões e usos da avaliação, sobre os quais é indispensável exercitar escolhas criteriosas e fazer também juízos avaliativos.

Democracia e avaliação

A problematização da avaliação e a sua relação com a democracia contam com contributos importantes, pelo menos desde o trabalho seminal, dos anos 1970, de Barry MacDonald. Posteriormente, Ernest House, Kenneth Howe, Sandra Mathison, Robert Picciotto, Eleanor Chelimsky, Donna Mertens são alguns dos nomes de referência que vão, cada um a seu modo, nessa linha de reflexão.

Tendo subjacente a própria teoria política da democracia, Anders Hanberger (2006) refere que são possíveis, pelo menos, três orientações ideal-típicas em relação à avaliação democrática: a avaliação democrática elitista, a avaliação democrática participativa e a avaliação democrática discursiva ou deliberativa. Na prática, verificam-se interfaces, hibridismos e combinatórias de várias dimensões, ressaltando, todavia, que essa nomenclatura tem como inconveniente levar a pensar que as restantes formas de avaliação não são democráticas. Sendo certo que há avaliações democráticas e avaliações não democráticas, ou que são utilizadas para fins não democráticos nas próprias democracias, também é verdade que, independentemente da sua designação, nada impede que outras formas ou modelos de avaliação incluam, na prática, processos democráticos ou tenham possibilidade de contribuir de formas específicas para a democracia, em diferentes contextos.

Em qualquer caso, para além da muito discutida e polémica função, traduzida pelo velho chavão de *dizer a verdade ao poder*, a avaliação pode ter muitas outras funções, entre as quais, a de contribuir para legitimar ou justificar decisões ou, ao invés, impedi-las ou protelá-las e, mais importante, a de contribuir para manter, fortalecer ou enfraquecer a própria democracia. Neste último caso, mesmo que de forma dissimulada,

. . . a avaliação é uma ferramenta, principalmente nas mãos da elite política e administrativa. A elite detém o poder e os recursos para encomendar avaliações

e pode, se assim o desejar, utilizá-las para promover os seus próprios interesses e, subsequentemente, violar os princípios democráticos. (Hanberger, 2006, p. 33, tradução própria).

Tendo, muitas vezes, como referência o nível *macro* das políticas públicas, muitos autores evidenciam uma forte preocupação com a formação dos avaliadores para que estes saibam se posicionar e possam fazer escolhas democráticas nas suas avaliações. A observação de Ernest House continua a ter, infelizmente, plena atualidade: "Num mundo em que o governo controla e distorce a informação, qual é o papel dos avaliadores? São propagandistas? O controlo da informação ameaça não só a avaliação, mas a própria democracia" (House, 2006, p. 120, tradução própria).

Do meu ponto de vista, a formação democrática dos avaliadores é um dos aspetos transferíveis para outros níveis de análise, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho dos professores e educadores, os quais, enquanto avaliadores, devem ter uma formação consistente onde também haja lugar para as questões da democracia nas suas relações com a avaliação. Não é uma atitude reservada apenas a adultos em formação. Diz respeito a todas as idades, desde a crianças e a diferentes contextos educativos, em que é importante aprofundar a relação da avaliação com a democracia.

Apenas para exemplificar, a avaliação democrática deliberativa, considerando alguns dos princípios em que se baseia, pode ser adequada, desde logo, para integrar e valorizar as vozes das crianças como cidadãos e cidadãs, enquanto parte interessada e legítima para exercer o pleno direito de participação e argumentação, junto com pais e profissionais (Hreinsdottir & Davidsdottir, 2012).

Apesar de existirem tendências crescentes para uma escolarização precoce da educação de infância, continua a ser defendida uma visão pedagógica, na contramão do *mainstream*, que não adere à avaliação supostamente objetiva, baseada em normas-padrão. Nesta etapa inicial da educação básica, têm sido defendidas a subjetividade e a linguagem de construção de significados como pilares de uma "avaliação enquanto processo formativo e democrático de interpretação, envolvendo todas as partes interessadas (incluindo as crianças) e tornando a prática visível e, portanto, sujeita à reflexão, ao diálogo e à mudança" (Moss, 2021, p. 4, tradução própria).

Também noutras etapas, a partir da prática pedagógica e do trabalho de pesquisa de longa duração, voltados para a alfabetização das crianças das classes populares, tem sido possível encontrar "fissuras" que permitem inscrever práticas alternativas em relação à própria avaliação:

Ainda que minoritárias, ocorrendo em pequenos espaços conquistados no cotidiano escolar, essas propostas de avaliação deixam de ter como principal referência a vertente classificatória da avaliação. As fissuras que geram nas práticas consolidadas têm um sentido epistemológico, político e pedagógico que se expressa na escuta das crianças e no estabelecimento de parceria com elas para

conhecer seus processos e ampliar seus conhecimentos, bem como nos gestos de articulação de outros sentidos para a escola. (Esteban, 2024, pp. 168-169).

Numa perspectiva mais ampla, referida a outros níveis de escolaridade e também em contraciclo com as tendências de erosão democrática que atualmente se verificam, continua a haver quem proponha que

... em vez de a avaliação ser um meio de medir, classificar e julgar "o que funciona", devemos procurar desenvolver a capacidade de ouvir e compreender, e de possibilitar a participação, fazendo da avaliação uma oportunidade pedagógica para todos os envolvidos. (Gordon et al., 2022, p. 286, tradução própria).

É uma afirmação pertinente e inerente a formas de avaliação mais emancipatórias, mas que parece hoje mais utópica do que *utopística*, porque, entre outros problemas, choca com o espírito do tempo e o poder das ideologias dominantes.

Em instância mais ampla, depois de anos a pensar a relação entre democracia e avaliação, Sandra Mathison (2018) concluiu que os impulsos da avaliação para mudar as práticas sociais ficam muito aquém do poder das ideologias. Mas, ao contrário, as ideologias neoliberal e neoconservadora têm impactado fortemente nas políticas de avaliação. E, no contexto atual de desdemocratização e disseminação viral de movimentos de extrema-direita, na minha visão, é ainda menos provável esperar uma problematização crítica, ainda que essa seja mais urgente, pelo que associar retoricamente, sem aprofundar, a relação entre democracia e avaliação (ou avaliação e democracia) não passará de um *significante vazio*, caso não haja alternativas viáveis de mudança e redemocratização.

Com o neoliberalismo e o neoconservadorismo, as avaliações externas ganharam um novo ímpeto, em nível nacional e internacional, e as justificações para isso foram as mais diversas. As funções de controlo do Estado em relação ao currículo e ao trabalho dos professores coexistiram – e continuam a coexistir em graus diversos – com a permeabilidade conivente com as lógicas do mercado, que vão da competição (mais ou menos induzida ou disfarçada) na sala de aula às apregoadas loas às comparações internacionais.

A esse propósito, um dos princípios recorrentes em muitos sistemas escolares é o da meritocracia, imputada tradicionalmente à ação individual e à igualdade formal de oportunidades. Não sendo nenhuma novidade, nas últimas (longas) décadas, porém, as políticas e os discursos da velha meritocracia foram reatualizados com o apoio de uma *parentocracia* mais explícita, pelo que talvez possamos falar mais apropriadamente de *neomeritocracia* (Afonso, 2017a), que continua a traduzir-se em competição e seletividade neodarwinista – baseada na capacidade + esforço individual. Agora houve uma maximização pela intervenção dos pais na definição dos trajetos e opções estudantis, com novas estratégias em que os destinos individuais passam, também

e cada vez mais, pela internacionalização dos estudos (Nogueira & Aguiar, 2008) e/ou pela manutenção e diversificação de muitas outras alternativas (Abrantes et al., 2024). Nesses casos, sabemos, há muito, que os alunos mais beneficiados são sobretudo os filhos de famílias de frações da classe média e de segmentos privilegiados e de maior capital cultural da classe dominante. E, numa sociedade profundamente desigual, agora também num contexto de regressão democrática, tudo isso reforça desigualdades, o que mostra que a questão da justiça escolar não pode sair da agenda de uma educação emancipatória, discutindo e percebendo melhor as ilusões, possibilidades e implicações de algumas versões mais persuasivas e sociologicamente sedutoras da “igualdade de oportunidades meritocrática” e das “desigualdades justas” (Dubet, 2004).

Pensando mais especificamente no contexto português, se, em décadas de democracia representativa, com períodos de expansão de direitos sociais fundamentais ou, mesmo, de posterior resistência do Estado-providência, a democracia e a avaliação, quando pensadas nas suas relações, nunca foram além da apregoada igualdade formal de oportunidades (Afonso, 1998), pode perguntar-se: como imaginar que, no contexto atual, possamos esperar que seja a avaliação a dar o seu contributo para a democracia ou, mais precisamente, para a redemocratização, ou, ainda, para a resistência democrática em educação?

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2024). Percursos escolares e participação social dos jovens: As origens de classe ainda são relevantes? *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), Artigo e24017. <https://hdl.handle.net/1822/92125>
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), 11-22. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>
- Afonso, A. J. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(2), 269-291. <https://www.scielo.br/j/aval/a/vrG75gLqkvVcHJvdWsFDmwp/abstract/?lang=pt>
- Afonso, A. J. (2016). El campo de las políticas de evaluación y *accountability* en educación: Para una reflexión más densa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 1-12. <https://hdl.handle.net/1822/53301>
- Afonso, A. J. (2017a). Neomeritocracia e novas desigualdades. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). Fundação Manuel Leão.
- Afonso, A. J. (2017b). Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: Un enfoque exploratorio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 156-166. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10112>

- Afonso, A. J. (2024). Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: Assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade? *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), Artigo e130124. <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412001>
- Afonso, A. J. (2025). Reflexões inacabadas sobre o campo da avaliação em educação: Entrevista com o professor Almerindo Janela Afonso (entrevistado por Cristina Zukowsky Tavares e Mary Ângela Teixeira Brandalise). *Práxis Educativa*, 20, Entrevista e24923. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24923.021>
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: A formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo português. *Perspectiva*, 25(2), 425-468. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n02/v25n02a08.pdf>
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of Pisa. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1106030>
- Christie, C. A., & Alkin, M. C. (2008). Evaluation theory tree re-examined. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 131-135. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.07.001>
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635>
- Esteban, M. T. (2024). A avaliação escolar como processo de curiosidade epistemológica. In M. C. Pansera-de-Araújo, E. T. de O. Boff, & A. V. Beerbaum (Orgs.), *Ciência, tecnologias, democracia e decolonialidade: Contribuições ao debate educacional* (Vol. 1, pp. 160-173; Coleção Educação em Ciências). Unijuí.
- European Evaluation Society (EES). (n.d.). *The EES evaluation capabilities framework*. EES. <https://europeanevaluation.org/wp-content/uploads/2020/03/The-EES-Evaluation-Capabilities-Framework-leaflet.pdf>
- Fernandes, E. F., & Lopes, A. C. (2025). Quando os dados falam, quais questões são silenciadas? Evidências, estatísticas e currículo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(86). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.9195>
- Figueiredo, C. (2025). Conceptualizing 'quality of education': An analysis of European political documents on education. *Frontiers in Education*, 10, Article e1463412. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1463412>
- Freitas, L. C. de. (2024). A "qualidade empresarial" e a "qualidade social" na reforma educacional: Causas, consequências e disputas (entrevistado por Regiane Helena Bertagna e Luana Costa Almeida). *Revista Educação e Políticas em Debate*, 13(3), 1-15. <https://doi.org/10.14393/repod-v13n3a2024-75234>
- Gordon, R. B., Lumb, M., Bunn, M., & Burke, P. J. (2022). Evaluation for equity: Reclaiming evaluation by striving towards counter-hegemonic democratic practices. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 277-290. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1931059>
- Hanberger, A. (2006). Evaluation of and for democracy. *Evaluation*, 12(1), 17-37. <https://doi.org/10.1177/1356389006064194>
- House, E. R. (2006). Democracy and evaluation. *Evaluation*, 12(1), 119-127. <https://doi.org/10.1177/1356389006064196>

- Hreinsdottir, A. M., & Davidsdottir, S. (2012). Deliberative democratic evaluation in preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 519-537. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599426>
- Leeuw, F. L., & Donaldson, S. I. (2015). Theory in evaluation: Reducing confusion and encouraging debate. *Evaluation*, 21(4), 467-480. <https://doi.org/10.1177/1356389015607712>
- Lemire, S., Peck, L. R., & Porowski, A. (2020). The growth of the evaluation tree in the policy analysis forest: Recent developments in evaluation. *Policy Studies Journal*, 48(S1), 47-70. <https://doi.org/10.1111/psj.12387>
- Lin, K., & Herrmann, P. (Eds.). (2015). *Social quality theory: A new perspective on social development*. Berghahn Books.
- Mathison, S. (2018). Evaluation for the public good? *Evaluation*, 24(1), 113-119.
- Moraes, M. C. M. de. (2003). Recuo da teoria. In M. C. M. de Moraes (Org.), *Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 151-167). DP&A.
- Morozov, E. (2022). Crítica de la razón tecnofeudal. *New Left Review*, 133/134, 99-140. <https://newleftreview.es/issues/133/articles/critique-of-techno-feudal-reason-translation.pdf>
- Moss, P. (2021, September). Democracy as first practice in early childhood education and care. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/democracy-first-practice-early>
- Nogueira, M. A., & Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études : Peut-on parler d'une "bonne volonté internationale" ? *Éducation et Sociétés*, 21(1), 105-119. <https://doi.org/10.3917/es.021.0105>
- Rompczyk, K. (2025). Technological revolution in evaluation: Artificial intelligence and the adherence to evaluation standards. *Evaluation*, 31(3), 331-351. <https://doi.org/10.1177/13563890251331066>
- Sahlberg, P. (2012, 30 June). How GERM is infecting schools around the world? *Pasi Sahlberg*. <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Almedina; CES.
- Sordi, M. R. L. de. (2017). A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In M. R. L. de Sordi, A. Varani, & G. do S. C. V. Mendes (Orgs.), *Qualidade(s) da escola pública: Reinventando a avaliação como resistência* (pp. 83-100). Navegando.
- Sordi, M. R. L. de. (Org.). (2022). *Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: A avaliação institucional participativa como estratégia*. Fino Traço.
- Sordi, M. R. L. de., & Costa, E. M. I. E. F. da. (2024). Avaliação da qualidade das escolas socialmente referenciadas: Tensões e possibilidades. *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), Artigo e132124. <https://doi.org/10.4322/rbaval202412021>
- Walker, A. (1998). The Amsterdam declaration on the social quality of Europe. *European Journal of Social Work*, 1(1), 109-111. <https://doi.org/10.1080/13691459808414729>
- Williams, R. (2007). *Palavras-chave: Um vocabulário de cultura e sociedade* (S. G. Vasconcelos, Trad.). Boitempo.