

158 - AVALIAÇÃO DA, NA E PELA FORMAÇÃO – INTERFACES ENTRE O LOCAL E O GLOBAL NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Isabel Carvalho Viana

icviana@iep.uminho.pt

Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Esta comunicação pretende proporcionar um espaço de reflexão como processo de aprendizagem assente num *signal* de desenvolvimento que se propõe capaz de atribuir sentido e significado ao *timbre* pessoal e colectivo. Enquadra-se numa perspectiva do aprender e do avaliar como processo dinâmico de qualidade, no decurso da aprendizagem e da formação dos cidadãos. Procura valorizar o aprender a ser crítico e criativo, enquanto vectores essenciais à educação e à avaliação compreensiva. Próprios a formas múltiplas de conhecimento, de pensamento, de ética e de moralidade, facilitadoras de uma relação de *curiosidade* para com os processos de aprendizagem, de avaliação e de formação, capaz de os promover, a partir de interfaces entre o local e o global.

Abstract

This Communication is intended to provide a space for reflection and a process for learning based on a proposed development sign that is proposed able to give direction and meaning to a personal and collective *timbre*. This is framed on a learning and evaluation as a dynamic and quality process along with the learning and training of citizens. I value the learning of being creative and critical, as essential vectors for education and comprehensive assessment. Inherent to diverse ways of knowledge, ethical and morality, which facilitate of a curiosity relationship of interest to the learning processes of able to promote them departing from interfaces between the local and global.

Introdução

Acompanhar o fluir do tempo propaga-se numa “dança competitiva” desafiadora, evidenciada na complexidade crescente dos cenários profissionais a gerir, o que provoca uma procura de outras formas de organizar o trabalho e requer que se entenda a Formação e a Avaliação como um espaço dinâmico de aprendizagem e construção. Desta forma, tenta-se assumir um novo compromisso com a aprendizagem/formação, encarando-as através de uma postura activa, crítica, holística, ecológica e criativa.

Globalização, Avaliação da Formação, Cultura Cidadã e Interdisciplinaridade são sinergias carregadas de emoções e sinais da procura de transformação das práticas avaliativas e formativas. Para nós, não se trata de uma moda, mas de uma necessidade com rosto para que a formação seja significativa, num determinado período de tempo e capaz de lhe resistir, levando-a para além do tempo da avaliação/formação, constituindo-se, assim, num *novo sítio* estruturante da empregabilidade e da aprendizagem ao longo da vida.

Esta comunicação procura constituir um referencial múltiplo e, se quisermos, poderá ajudar a aprender e a apreender formas de questionar a avaliação na, da e pela Formação. É entendida numa perspectiva da importância de desenvolvermos uma consciência de pertença colectiva, para que possamos tomar consciência do EU e do OUTRO, com base num respeito mútuo, numa co-responsabilização de todos e de cada um, para que torne possível aprender a *construir a identidade na liberdade*, enquanto constituinte essencial das regras de convivência que buscam a valorização recíproca dos participantes na Formação/Avaliação.

É uma comunicação que pretende não se confinar aos limites das suas margens, mas antes se desenvolver/projectar em contextos reais, no contacto directo com actores vários. Não se esgota na defesa de uma causa, antes se emancipa no processo que constitui o desenvolvimento do Projecto Vivo e Activo da valorização humana pela avaliação, essência de uma genuína participação activa na cidadania, a qual só acontece se respeitar os Direitos dos implicados.

Avaliação na, da e pela Formação implica avaliadores e avaliados. É transversal a todos os processos e intenções formativas – realça um foco comum de análise, que consiste nas relações de poder entre formandos, formadores, estruturas formadoras e avaliadoras, consubstanciadas na hierarquia de interesses e finalidades da construção e avaliação da Formação, como construção social e pessoal e não uma derivação espontânea da natureza. Trata-se de um padrão de avaliação/formação que provoca descontinuidades no estabelecido, difíceis de construir/reconstruir. Neste sentido, consideramos importante *constituírem o tempo das pessoas, de forma a responderem às suas necessidades*.

Apresenta-se como um processo capaz de vencer a avaliação sancionatória, punitiva, desclassificadora e, conseqüentemente, desprofissionalizadora. É ambiente útil ao desenvolvimento do *empowerment* – capacitar para agir em e pela cidadania, para uma vivência cidadã efectiva. Estabelece uma relação entre autonomia e *empowerment*, através de um compromisso que se assume para resignificar a avaliação com responsabilidade, com ética, enquanto garante de Formação útil e de qualidade aos formandos/formadores.

É um trabalho que ganha forma através de sentidos e sonoridades da autora, apresentados num registo que, mais do que interpretativo, é *interpelativo*. O discurso constrói a realidade, representa um trabalho de mediação configurado no compromisso entre actores e parceiros sociais vários.

Não é só um percurso reflexivo nosso em conformidade com o tempo da acção de pesquisa, situa-se numa *epistemologia da valorização de si e do outro*, unificada no acompanhar dos outros, destacando-se o observar integrado/articulado com o ouvir.

A construção da problemática não se conclui, é, antes, desconstrução/reconstrução que se desenvolve ao longo do texto. É um trabalho que não é traçado num plano teórico, mas entre os saberes teóricos e experienciais (surgem no âmbito da unidade curricular *Teoria e Práticas de Avaliação da Formação*, do 3.º ano da Licenciatura em Educação) – constituem pontos de partida para outras descobertas, outras experiências de inter e intra-formação,

aberto à co-autoria de cada um (aproximar a cada contexto), sejam eles de natureza formal, informal, não-formal ou mistos.

Por último, gostávamos de sublinhar que se trata de um trabalho que se desenvolve apoiado num dispositivo metodológico que se deseja cuidado e criativo.

1. Interfaces entre formação e avaliação

O conceito de educação e formação de adultos, no contexto das directivas internacionais (Quintas, 2008), tem vindo a ser resignificado, no intuito de, progressivamente, os seus objectivos responderem aos desafios que o decurso do desenvolvimento das sociedades coloca, no sentido da melhoria da qualidade de vida pessoal e colectiva.

A formação, segundo Garcia (1994), apresenta-se como um fenómeno complexo e diverso em torno do qual existem escassas conceptualizações e ainda menos consensos a respeito das dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. Contudo, depois de um percurso feito sobre o entendimento do conceito de formação, o autor, conclui que:

- a formação como realidade conceptual não se identifica, nem se dilui dentro de outros conceitos em uso, como educação, ensino e treino;

- o conceito de formação incorpora uma dimensão pessoal, de desenvolvimento humano global, que é preciso atender, frente a outras concepções eminentemente técnicas;

- o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. O indivíduo não é o primeiro responsável pela activação e desenvolvimento de processos formativos, é através da inter-formação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

No âmbito desta reflexão, de acordo com Cortesão (1998:18), entendemos a formação como um processo amplo de acção que engloba as experiências vividas em espaços informais e formais, “experiências de vida fortuitas e/ou institucionalmente organizadas”, nos diferentes espaços e processos educativos que atravessam a vida de um indivíduo. Este constructo diz respeito à dimensão das experiências e das aprendizagens intencionalmente instituídas, realizadas nos contextos educativos formais, e à dimensão das experiências mais relacionadas com o quotidiano, realizadas nos diferentes espaços e momentos de vida, nos diferentes espaços da acção pessoal.

No que diz respeito às competências a adquirir, este constructo, engloba aspectos educacionais, relacionais, culturais, comunicativos e comunitários, que se desenvolvem através de actividades diversificadas, quer ao nível de conteúdos, quer das actividades mais práticas, num exercício de interdisciplinaridade, viabilizada através de estruturas várias da comunidade, no sentido do desenvolvimento sustentável das gentes.

Cada indivíduo faz aquisições em situações formais, informais ou não-formais, no sentido de La Belle (1986)¹. Uma vez que os sujeitos em formação não são vistos como

¹ Refere-se a uma classificação dos processos educativos segundo os conceitos de educação formal, informal e não-formal de Coombs e Ahmed, citados por La Belle (1986:3): Educação formal é o sistema educativo institucionalizado, graduado cronologicamente e estruturado hierarquicamente, abarcando do mais baixo nível de instrução primária até ao mais alto nível da universidade. A educação informal é um processo ao longo da vida pelo qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimento, qualificações e intuições da

estando vazios, *despidos* de conhecimento e de reflexão sobre o vivido, é nas oportunidades de participação criadas que surgirão possibilidades de construir conhecimento, de produzirem um saber partilhado e globalizado.

Esta perspectiva converge no pressuposto nuclear da educação de adultos, como refere Canário (2006:37), “segundo o qual o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens”.

Neste contexto, para que o património experiencial possa ser trabalhado como recurso, parece-nos importante que os formadores/entidades formadoras explorem as potencialidades da avaliação ao serviço da formação, reclamando a responsabilidade pessoal de todos e de cada um, no plano de gestão e concretização do processo de formação, nos contextos à sua responsabilidade.

A qualidade da avaliação da formação evidencia-se como poderoso processo que formadores e formandos têm para valorizar a formação. Aquela apresenta-se com implicações ao nível da importância daquilo que se aprende, da motivação, da percepção das competências a desenvolver, organiza forma e tempo de formação, como refere Méndez (2002:11), “consolida a aprendizagem e promove o desenvolvimento dos processos que lhe são inerentes (processos metacognitivos)”.

Desta forma, entende-se a avaliação como oportunidade para que “aqueles que aprendem ponham em prática os seus conhecimentos e sintam a necessidade de defender as suas ideias, argumentos e conhecimentos” (*idem*:17). É uma oportunidade de confronto entre aprendizagens e dúvidas, com intenção de ultrapassar a insegurança e a ignorância, no sentido da valorização dos implicados através da descoberta partilhada e participada.

Para Barbier (1990), a avaliação, em formação, tornou-se um grande problema. Surge uma consciência colectiva dos educadores e formadores em condições de grande confusão, entre o plano dos discursos e o das práticas, diz-se e faz-se muita coisa em nome da avaliação. Falar da avaliação, em relação a uma acção de formação, é uma função social de valorização desta acção.

Na perspectiva do autor, há um fosso entre o discurso (considerado rico) e a prática (considerada precária) da avaliação. Surgem objectos múltiplos, mas sem se saber exactamente o que se avalia (o indivíduo em formação; as suas aquisições; o formador; os métodos que emprega; o conjunto do sistema;...), é um processo sem sujeito nem objecto bem definido, o mais palpável parece ser os instrumentos que escolhe. No plano ideológico, estrutura-se em dois pólos: um *negativo* (organizado à volta de ideias de repressão, selecção, sanção, controlo,...) e outro *positivo* (organizado à volta de ideias de progresso, mudança, adaptação, racionalização,...). Há dificuldades, por um lado, para abordar o problema da natureza do processo de avaliação – abordagem instrumental: métodos e técnicas; e uma abordagem mais globalizante, mais crítica e mais normativa, implicada na noção dos objectos a avaliar ou dos critérios a utilizar. As práticas de avaliação não se limitam a um aspecto técnico ou social, mas referem-se a um processo de transformação que resulta num produto e implica agentes sociais, estabelecendo relações específicas. E, por outro, para abordar o

experiência diária e exposição ao meio ambiente. Educação não-formal é qualquer actividade educativa sistemática e organizada, levada a cabo fora do quadro do sistema formal para fornecer tipos seleccionados de aprendizagem a sub-grupos particulares da população. Ela indica a exclusão de programas que providenciem meios alternativos de fornecimento de escolarização associados a creditações, graus e diplomas.

problema da natureza das actividades de formação – não se sabe muito bem o que acontece quando se forma, interroga-nos os significados atribuídos através da interpretação das práticas de avaliação dos resultados da formação, se não conhecemos a natureza desses resultados.

Numa perspectiva evolutiva de desenvolvimento conjunto, avaliar é aprender, é reflectir sobre os processos, sobre as acções de aprendizagem/formação. Desta forma, a avaliação apresenta-se como processo de aprendizagem, reflexão e formação. É espaço formativo, de aprendizagem enriquecedora e motivadora. Foca-se na reflexão acerca dos processos e dos produtos (importante saber ouvir, saber observar – saber acompanhar). Tem relevância e consubstancia-se na ética, na confiança e na responsabilidade. Visa apoiar, reconstruir, de forma evolutiva e regular, o desenvolvimento, a construção de aprendizagens e da formação, através de feedbacks; questionamento continuado; trabalho colaborativo; apoio positivo, incitando a fazer e a descobrir; propostas/desafios; balanços intermédios; problematizações conceptuais; consensos; entre outros; desenhada nas relações de interdependência entre as potencialidades e os constrangimentos que as constituem.

Enquanto potencialidade, permite regular, compreender, facilita a ampliação dos quadros de referência, aproxima às necessidades do real e diminui a ambiguidade. Promove a capacidade de reflectir, criticamente, sobre a, na e pela acção profissional, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, questionadora, instigadora, analítica – capacita para construir a identidade profissional.

Enquanto constrangimento, é limitada pelo tempo (geralmente, considerado pouco para realizar as tarefas); circunscreve-se aos espaços onde decorre a formação; no plano organizativo, falta de entendimento; resistências pessoais; dificuldade em avaliar aspectos de desenvolvimento de capacidades e atitudes, como, por exemplo, espírito crítico, autoconsciencialização, empenho, cumplicidade, etc.; falta de flexibilidade; ausência de envolvimento.

No cenário traçado, a avaliação revela-se constituinte essencial no interface com a formação, revelando-a como processo útil para promover a competência, no sentido da valorização do aprendente e da qualidade da formação. Situa a Avaliação como processo dinâmico de factores, activado pelo triângulo que a caracteriza, isto é, expectativa, interface e intervenção, que valorizam e desenvolvem a profissão, constituindo-se num paradigma de mudança. Porquanto, destaca o carácter preponderante da acção como definidor do processo de desenvolvimento profissional. É uma dimensão que se concretiza no papel activo que os formandos/formadores podem assumir no exercício da sua profissão/formação, tendo como ponto de partida o questionamento de saberes profissionais, e/ou outros considerados significativos, reflectindo sobre eles. Trata-se de uma forma de desenvolvimento profissional/pessoal levada a cabo, pelos formandos/formadores, no desenvolvimento das suas práticas.

Este processo defende uma relação dinâmica, interactiva, do formando/formador com a profissão/espaços da acção pessoal, realizado de forma sistemática, através de um processo flexível, ecológico, orientado por valores. É activado pelo triângulo² gerador de sentido para a Avaliação: expectativa, interface e intervenção, entendido da seguinte forma:

- a expectativa caracteriza-se pelo questionar continuado dos saberes profissionais e outros que resultem dos espaços da acção pessoal, com interesse em resolver problemas e

² As dimensões que integram o triângulo foram adaptadas de Malpique (1990).

fomentar o trabalho colaborativo, partilhado, através de uma espiral onde se joga a interrogação, a vontade, a necessidade, o risco, o tempo, o imaginário, a invenção, a antecipação e a satisfação;

- o interface caracteriza-se pela procura de equilíbrio entre o *agora* e o *depois*, entre o que é interior e exterior ao sujeito;

- a intervenção caracteriza-se pelos processos de conhecer, de construir conhecimento, onde assumem relevada importância as formas de agir, a procura, os confrontos entre a intenção e a realização das acções, a mudança, a valorização da marca pessoal dos sujeitos, a continuidade dada ao questionamento dos saberes profissionais e outros que resultem dos espaços da acção pessoal.

Os fluxos entre as três dimensões, os vértices do triângulo, pretendem atingir a construção de conhecimentos, a valorização de aprendizagens significativas, o desenvolvimento integrado, a alteração de atitudes, propostas de resolução de problemas, a valorização dos implicados, a melhoria do funcionamento dos grupos de trabalho, a cumplicidade, a co-responsabilização e a invenção, entre outros.

Este processo desenvolve-se enquadrado por uma perspectiva de cidadania democrática – entendida como participação activa e responsável de todos e de cada um na tomada de decisões conjuntas, em espaço comunitário. Não se pode realizar de forma fragmentada, é necessária a implicação do grupo. Considera fundamental a tomada de decisões conjuntas, orientadas para o desenvolvimento de comunidades autocríticas, com a finalidade de transformar o meio social.

Trata-se de um processo que permite que os professores/formadores, na escola/espacos formação, analisem as acções e as situações vividas como problemáticas, passíveis ou não passíveis de mudanças.

O seu propósito é que o formando/formador se desenvolva na compreensão dos problemas, das situações, tendo como base a compreensão do que acontece, a partir do ponto de vista de quem actua e interactua nas situações/problemas, adoptando uma postura exploratória perante os saberes vários. Como considera a situação a partir do ponto de vista dos implicados, descreverá e explicará as situações problemáticas através de uma linguagem comum, criando um espaço aberto de diálogo útil à construção de significativos saberes vários, desenvolvido em séries de círculos de acção-avaliação-reflexão-acção, geradores de formação e desenvolvimento dos implicados.

2. O Local e o Global na Formação de Adultos

Os cenários que se desenham nas sociedades contemporâneas não se adequam com um professor/formador que apelidamos de *manual falante*, nem com avaliações orientadas por princípios de punição, *castradoras*, onde o conhecimento parece assumir um estado estático, emitindo estímulos de memorização desgarrada da compreensão, elevando a reprodução de um saber linear e desprovido de sentido para os grupos que serve, não sendo claro o seu uso. No entanto, enquadra-se no conformismo de que, num tempo próximo, iremos entender aquele sentido. Então, formatados numa implícita ansiedade, com carácter permanente, pelo entendimento daquele sentido, vemo-nos aprisionados no *vazio do existir* (Gil, 2005), onde a iniciativa e a curiosidade não assumem qualquer estímulo ou expressão.

Hoje, confrontamo-nos com o surgimento de novas desigualdades, que advêm dos desafios da contemporaneidade. Perrenoud (2002: 86) elucida-o quando refere que:

A Internet e outras tecnologias só confirmam que a desigualdade na escola continuará a ser um problema de primeira grandeza no século XXI. A modernidade agrava os desafios, a menos que nos resignemos a ter uma sociedade dual, não apenas no campo do emprego e dos rendimentos, mas também no da cultura e do poder.

Neste contexto, pensamos importante que as estruturas responsáveis pela formação não se demitam do seu papel, isto é, de explicar e fornecer as *ferramentas* necessárias à sua compreensão e uso. No entanto, tal como refere o autor, é uma dimensão que remete para pensarmos em *novos tipos de (des)igualdades culturais*.

Surgem novas linguagens que quando traduzidas em *linguagem-máquina*, como referem Magalhães e Stoer (2005:12), sugerem articulações com outros sistemas, nomeadamente o de produção, levando a que os indivíduos sejam, cada vez mais, definidos pelos conhecimentos e pelas competências que conseguem adquirir e gerir. Dizem-nos que:

Se nas sociedades capitalistas ocidentais o lugar que se ocupava no mercado de trabalho, assim como o processo de formação que proporcionava aos indivíduos o acesso a dada ocupação, era crucial na sua definição identitária e na das políticas sociais em geral e das educativas em particular, com o advento da sociedade do conhecimento, e o correspondente movimento do conhecimento do estado-nação para o global/local, os indivíduos são cada vez mais definidos não pelos empregos que têm mas pelos conhecimentos/competências que conseguem acumular e eventualmente gerir. Quer dizer, a produção e divulgação do conhecimento, que até aos anos 1970 estavam centradas e sediadas nas universidades e nas instituições educativas nacionais, deixaram de assumir a cultura nacional como o seu âmbito e objectivo de desenvolvimento. O conhecimento, sobretudo quando traduzido em linguagem-máquina, articulou-se de uma forma sem precedentes com o sistema de produção, distribuição e consumo do capitalismo e globalizou-se.

Os autores referem ser neste cenário que se entende e enquadra a pressão sobre os conhecimentos (os processos de produção que estruturam o capitalismo transnacional são conhecimento-intensivos e não trabalho-intensivos), sobretudo escolares, para que estes se construam sob a forma de competências. Para Perrenoud (2002), desenvolver competências, implica criar “espaços-tempo de formação”, onde o desafio se situa em aprender a servir-se dos saberes adquiridos para enfrentar situações várias, singulares, o que as situa muito além dos tradicionais exercícios escolares, atribuindo um papel nuclear à avaliação, isto é, um papel emancipador, capaz de capacitar para um desenvolvimento sustentável dos grupos que serve.

Hoje, sabemos o papel que a educação, a formação e a avaliação desempenham na dinâmica de desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Pois, tal como referem autores vários, de entre os quais, UNESCO (1996); Freire (1996); Correia & Caramelo (2003); Alonso (2005), esta manifestação advém de várias causas relacionadas com o tempo e os espaços de vida, isto é, o tempo juvenil dedicado à formação escolar, o tempo adulto enquadrado na actividade profissional e o tempo da reforma, não correspondem de forma

linear. Actualmente, à velocidade que se processa o conhecimento, a evolução do mundo, exige uma continuada actualização dos saberes, como diz a UNESCO (1996: 89):

Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (...), as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais [*aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*]. É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, (...), pela expressão 'educação ao longo de toda a vida'. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, para além duma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.

Aprender ao longo da vida é uma realidade que se inscreve numa paisagem de educação holística e, enquanto tal, muito complexa, situada num registo de alterações cada vez mais sentidas como necessárias, que requerem que se valorize a complementaridade dos tempos e espaços da educação/formação contemporânea.

Alonso (2005:16-17), tendo como referência o paradigma de *aprendizagem ao longo da vida*, sublinha a importância de que se reveste a identificação de competências que são *essenciais* ou *nucleares*, situadas como processos cognitivos e sociais facilitadores do aprender a aprender, propícios à construção da autonomia necessária ao acesso do conhecimento, possibilitando a participação das gentes, de forma mais esclarecida, na dinâmica social. A autora sublinha a necessidade de se considerar *os saberes* básicos:

(...) com base numa análise de experiências de inovação curricular provenientes de diferentes países, se consideraram os seguintes saberes básicos: aprender a aprender, comunicar adequadamente, cidadania activa, espírito crítico, resolver situações problemáticas e conflitos. Num outro estudo da OCDE identificam-se quatro domínios de competência que se requerem desenvolvidos em todos os jovens: resolução de problemas; capacidades de comunicação; conhecimento e compreensão dos mecanismos sociais, de noções de cidadania e de economia; capacidade de autoavaliação e autoresponsabilização pelo próprio desenvolvimento. Por sua vez, Perrenoud (2001) ao reflectir sobre os *saberes transversais* a todos os *campos sociais*, enuncia as seguintes competências para a autonomia e a prática reflexiva: (1) saber identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades; (2) elaborar e conduzir projectos, individualmente ou em grupo; (3) analisar situações, relações, campos de força; (4) cooperar, agir em sinergia, participar num colectivo, partilhar uma liderança; (5) construir e animar organizações e sistemas de acção colectiva de tipo democrático; (6) gerir e ultrapassar conflitos; (7) conviver com regras, servir-se delas, elaborá-las; (8) construir normas negociadas que ultrapassem as diferenças culturais.

Este contexto configura um desafio complexo aos percursos formativos que, como é do nosso conhecimento, se encontram, ainda, muito enformados por atavismos que valorizam os processos lineares técnico-instrumentais na relação com o saber, com o mundo, onde não há espaço para uma *educação pluridimensional*, trabalhada ao longo de toda a vida, tão necessária a uma formação que se pretende, simultaneamente, universal, plural e singular. A escola parece ter perdido o seu encanto, Correia & Caramelo (2003:170-171) referem que perdeu o encanto da procura de uma escolarização que se afirmava como o mecanismo central

de uma mobilidade social ascendente, esta, foi, evolutivamente, dando lugar a uma procura desencantada, concorrendo para que o trabalho escolar já não encontre o seu sentido nas vantagens sociais que ele promete, mas reclame um trabalho contínuo de construção de sentido:

Habituada a conceber-se como um mundo regido por regras próprias cuja inteligibilidade depende da pertença a este mundo, não carecendo, por isso, de justificação, a escola vive hoje num contexto onde este trabalho de justificação se tornou imprescindível precisamente quando se fragilizou a distinção das fronteiras entre o ‘interior’ e o ‘exterior’, ou seja, num contexto onde ela foi invadida por uma diversidade de ‘mundos da vida’ pouco propensos a ‘naturalizarem’ a arbitrariedade das regras e das relações instituídas no mundo escolar. Mas, ao mesmo tempo, que se ‘desnaturalizou’ e se tornou opaca relativamente a estes ‘mundos da vida’ e, por isso, periferializou-se relativamente a eles, a escola, parece, paradoxalmente, ter-se tornado numa instituição fortemente central. Por um lado, ela ocupa um tempo cada vez mais importante de um número cada vez mais significativo de jovens que são submetidos a um processo de escolarização cada vez mais intensivo e extensivo. Por outro lado, ela é objecto de um conjunto vasto e heterogéneo de solicitações sociais a que não pode dar resposta, já que se assiste a uma multiplicação dos problemas sociais que ela é suposta resolver, sem que estes problemas se tivessem transformado em problemas escolares.

Vive-se num contexto sintomático de crise configurada por uma *cultura do espectáculo*, revitalizadora do Parecer em detrimento do Ser, onde a performance comunicativa, sedutora, inibe a deliberação sustentada num debate problematizador, estreitando a possibilidade de se saber, de acordo com Parekh (2005), *como criar um sentimento de pertença colectiva numa sociedade multicultural?* É um sentimento necessário à interacção do singular com o global.

A globalização, como sugere Jessop (2005:10-11), é um processo com múltiplos momentos estruturais e estratégicos:

Estruturalmente, envolve processos através dos quais é criada uma crescente interdependência global entre acções, organizações e instituições no interior de (mas não necessariamente através de) diferentes sistemas funcionais (economia, legislação, política, educação, ciência, desporto, etc.) e a *lifeWorld*. Estes processos ocorrem em várias escalas espaciais, operam de forma diferente em cada subsistema funcional, envolvem hierarquias causais complexas e entrelaçadas, não traduzindo um movimento simples, unilinear, directo e frequentemente exibem um excêntrico ‘agregar’ das diferentes escalas da organização social. (...). Apesar de tudo, podemos afirmar que a globalização cresce à medida que a co-variação de acções, eventos e ordens institucionais vai abarcando mais actividades relevantes e à medida que se revela mais abrangente e ocorre mais rapidamente – em termos de espaço.

Estrategicamente, a globalização refere-se a coisas, a tentativas de promoção da coordenação global de actividades em (e não necessariamente através de) diferentes subsistemas funcionais e/ou na *lifeworld*.

Não envolve que os actores implicados estejam fisicamente presentes em todos os pontos do planeta, mas exige a monitorização das actividades relevantes, a comunicação entre si e o ensaio de coordenação das suas actividades com outros, com vista à produção de efeitos globais.

A globalização coloca desafios reais à Escola, aos Espaços de Formação, aos quais não pode permanecer indiferente. É importante avançar para a construção de uma Escola à escala global, isto é, para a criação de meios, estruturas e instrumentos, capazes de situar os países, os sujeitos nos desafios contemporâneos envoltos no saber, no conhecimento e na informação/comunicação.

Parece-nos imperiosa a criação de um espaço de aprendizagem orientado para colaborar adequadamente com grupos vários, nomeadamente professores e escolas e espaços para que a comunidade possa aceder como oportunidade de aprendizagem ao longo da vida. Um espaço que configure estudos na oferta global de formação inicial e continuada de profissionais vários, onde o apoio e interação com aqueles profissionais provoque partilha de experiências e o desenvolvimento do trabalho em equipa, do trabalho colaborativo, enquanto condição primordial à inovação avaliativa, à modernização e profissionalização e à gestão e desenvolvimento da formação/avaliação.

Em jeito de reflexão final

A terminar, como forma de interpelar a precariedade que a avaliação da, na e pela formação, nas sociedades actuais, situam, fazemos o apontamento que se segue.

Esta *vontade* (a de interpelar a precariedade) constitui um dos desafios mais desafiadores do século XXI. É um dos mais desafiadores porque requer uma boa estrutura emocional e intelectual para que não sejamos engolidos, devorados pelos buracos negros, não enquanto um dos problemas mais controversos e absorventes da astrofísica contemporânea, investigado pelo conceituado cientista Stephen Hawking, mas enquanto Espaço-Mor das decisões políticas e económicas. É um espaço que necessita abrir-se a uma abordagem dialógica, para que permita decidir colectivamente, com intuito de atribuir sentido aos saberes vários a construir e a desenvolver em prol de um valor efectivo da avaliação na, da e, de forma particular, pela formação, capacitando-a no sentido do *empowerment* de cidadãos críticos e criativos, capazes de agir e reagir à crescente complexidade social a que, continuamente, se assiste.

Referências bibliográficas

- Alonso, L. (2005). “Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências”. In Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Areal Editores, pp.15-29.
- Barbier, J.-M. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2006). “Formação e Adquiridos Experienciais: entre a Pessoa e o Indivíduo. In Figari, G. et al. (eds./orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: EDUCA, pp.35-46.
- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2003). “Da Mediação Local ao Local da Mediação: Figuras e Políticas”. In *Educação, Sociedade & Culturas. Escola e Territórios*. CIIE. Porto: Edições Afrontamento, pp.167-191.

- Cortêsão, L. (1998). “Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática da investigação-ação. *Revista de Educação*, vol. 7, n.º1, pp.27-33.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- Gil, J. (2005). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Jessop, B. (2005). *Globalização e o Império da Informação*. Viseu: Pretexto Editora.
- La Belle (1986). *Non formal Education in Latin América and the Caribbean*. (Texto policopiado).
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Malpique, M. (1990). “Comentário”. In Leite, E.; Malpique, M.& Santos, M. R.. *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Porto Editora, pp.89-90.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Cadernos do CRIAP, n.º. 21. Porto: Edições Asa.
- Parekh, B. (2005). In *Courrier Internacional*, Edição Portuguesa, n.º31 – 4 a 10 Novembro, pp. 24-25.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coord. por Jacques Delors (Relatório Delors). Porto: ASA.