

Da “educatividade” em educação e de sua avaliação

CHARLES HADJI

A Michel Lecoïnte

duas observações preliminares parecem se impor. A primeira é que hoje em dia o vento da avaliação sopra forte, e por toda parte. A segunda, que a prática da avaliação está cada vez mais sujeita a preocupantes derivas. O vento da avaliação sopra forte: a avaliação tornou-se uma atividade onipresente, da qual nada parece poder escapar. Nenhuma prática social e nenhum ator estão a salvo. O relatório da “Comissão Attali” (decisões 227 e 228) pretende avaliar todos os serviços do Estado (escola, universidade, hospital, administração) e fazer superiores e usuários avaliarem todos os agentes de um serviço público (professor, funcionário, médico). No que diz respeito à escola e à universidade, instaura-se, ou reforça-se, uma avaliação que deve, a partir de agora, alcançar todos os níveis (escolas, colégios e liceus, universidades), todos os atores (os professores assim como os alunos) e da qual se espera muito. O ministro da Educação conta muito com ela para “dividir por três o pesado fracasso escolar”! (*Le Monde*, 11 e 12 nov. 2007). Mas esta extensão do terreno da luta avaliativa não para na ação do Estado. Avalia-se também (desde a Lei Tepas) o desempenho dos dirigentes de empresa. Avalia-se a fraude fiscal (com desvio considerável de acordo com os avaliadores!); mas também, há pouco tempo, os ministros; o mercado de trabalho; a pobreza; as desigualdades; as HLM;¹ a legislação das contas do campo (comissão instalada em 9 de junho de 2008!); o RH; a periculosidade dos detentos; as empresas e os bancos (com o êxito que se sabe, como ficou evidente com o fiasco das agências de avaliação de risco financeiro quando da crise dos “subprimes”; se bem que se pensa em criar um “organismo de vigilância internacional” encarregado de avaliar e regular as agências de risco! (*Le Monde*, 30 maio 2008)

Já neste primeiro plano, pois, as derivas são evidentes. Mas não basta acusar as agências “de terem avaliado mal o risco ‘subprime’” (*Le Monde*, 18 ago. 2007). Ainda seria necessário perguntar-se sobre o que caracteriza o “avaliar bem” e poder de-

1. **Habitação com Aluguel Moderado** (*Habitation à Loyer Modéré*): habitação popular, pública ou privada, que se beneficia de um financiamento público parcial, direto ou indireto. (N. de T.)

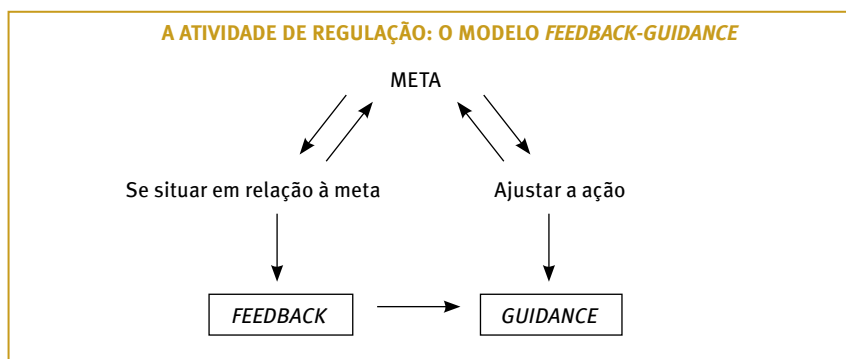
cidir as condições que permitem evitar as derrapagens e os erros. Sem o que se continuará a deplorar por muito tempo as ambiguidades de uma prática invasiva, que não teme nada e pretende até poder arriscar-se com acerto na avaliação do bem-estar, quem sabe da “felicidade nacional bruta” (reino do Butão), produzindo cifras sempre discutíveis e incertas, enquanto provoca, pela pressão que exerce e pelos excessos a que se permite, tantos sofrimentos (angústias, humilhações, suicídios) e desencadeia tantos comportamentos “perversos” (discriminação, violências, trapaças e fraudes de todos os gêneros). Torna-se urgente “repensar” o trabalho de avaliação para dizer o que temos direito de esperar dele de fato e fazer emergir o que poderia ser *uma avaliação exercendo-se “nos limites da razão”*.

Parece-nos que isto deveria ser, com certeza, uma avaliação interrogando-se mais sobre seu *projeto de questionamento*. É isso que vamos mostrar, mantendo-nos no campo do trabalho educativo. É necessário, para tanto, antes de tudo, recentrar-mo-nos naquilo que é a essência do ato de avaliação.

1. VOLTA AOS FUNDAMENTOS: A AVALIAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE UM JULGAMENTO DE ACEITABILIDADE, NO CONTEXTO DE UM “PROJETO DE QUESTIONAMENTO AVALIATIVO”

Propomos tomar por pressuposto que avaliar significa *pronunciar um julgamento de aceitabilidade a respeito de uma dada realidade* (Hadji, 2004).

No contexto de uma atividade de regulação, como modelada por Linda Allal (1988) no quadro abaixo:



... avaliar é o mesmo que dizer em que medida determinada realidade (um objeto, uma situação, uma prática, uma pessoa) pode ser julgada aceitável com referência às expectativas (um conjunto de qualidades para o objeto; uma situação idealizada; uma prática que seria, entre outras, eficaz e equitativa; uma personalidade ideal ...). O avaliador aprecia a realidade à luz de expectativas que dizem respeito a ela.

De maneira bem esquemática, pode-se então dizer que, no campo educacional, a avaliação é uma apreciação do *SFP — Serviço “Formador” Prestado*:

A avaliação no campo educativo: Uma apreciação do “SFP”:

→ Avaliar é apreciar a qualidade de uma ação “educacional”, no eixo de uma questão geral: *qual é o “serviço (educacional, formador, de desenvolvimento) prestado”?*

... que exige a especificação prévia (ou ao menos concomitante) do SFE, ou Serviço “Formador” Esperado:

A aceitabilidade da ação é, então, apreciada com referência ao “SFE”, i.e., ao “serviço formador esperado”

Convém esclarecer, desde já, que a especificação das expectativas é um momento absolutamente essencial à atividade de avaliação, que se vai organizar em torno de três grandes questões:

Em resumo: três tempos fortes, em torno de três questões

QUESTÃO 1: O que temos, essencialmente, direito de esperar do “objeto” avaliado? Qual é o serviço esperado (SE)?

→ assinalar as *expectativas prioritárias*

QUESTÃO 2: O que será necessário, então, ver (observar)?

→ identificar *espaços de observações*, i.e., “linhas de leitura”

QUESTÃO 3: E em que veremos que a expectativa é satisfeita ou não?

→ definir *indicadores de êxito*, i.e., sinais de apreciação do serviço prestado (SP)

A busca de *sinais de êxito*, ou seja, de satisfação das expectativas, só tem legitimidade dentro dos *espaços de observação* que se inscrevem no eixo dos campos de questionamento correspondentes às *expectativas prioritárias*. Por exemplo, eu quero saber se um professor é “merecedor” (avaliação do mérito, tão frequentemente louvada hoje em dia). Mas o que isto pode significar? Que ele tem “bom desempenho”? O que temos, então, a esperar dele, e quem permitirá julgá-lo “com bom desempenho”? É preciso dizê-lo. Por exemplo, que ele ponha em prática as competências requeridas para as grandes tarefas profissionais, que deverão, pois, ser listadas para poder avaliá-lo corretamente. Uma modelagem de “ensinar” (a atividade do professor que teria então “bom desempenho”) é um pré-requisito para a avaliação do “ensinar bem”. Finalmente, será possível, e necessário, procurar sinais de “aceitabilidade” em cada um dos espaços de exercício profissional. Por exemplo: ele construiu e propôs um “texto de saber” (Chevallard) pertinente? Ele soube estar à altura do grupo de alunos para colocá-lo em condições de trabalho propícias?

Nestas condições, uma noção torna-se essencial à avaliação: a de *projeto de questionamento*. Pois entendemos que, sem questões que guiem seus passos, o avalia-

dor está cego. Sua primeira tarefa é *saber o que há a respeito da realidade avaliada*. Este questionamento, de certa forma, explicita as expectativas que o projeto de avaliação deve, necessariamente, levar em consideração, sem o que ele perde o sentido. No projeto de questionamento inclui-se o tipo de questão a ser feito à realidade (aqui, educativa) avaliada, para saber se ela é aceitável.

Parece-nos possível, então, distinguir três grandes “projetos de questionamento avaliativo”:

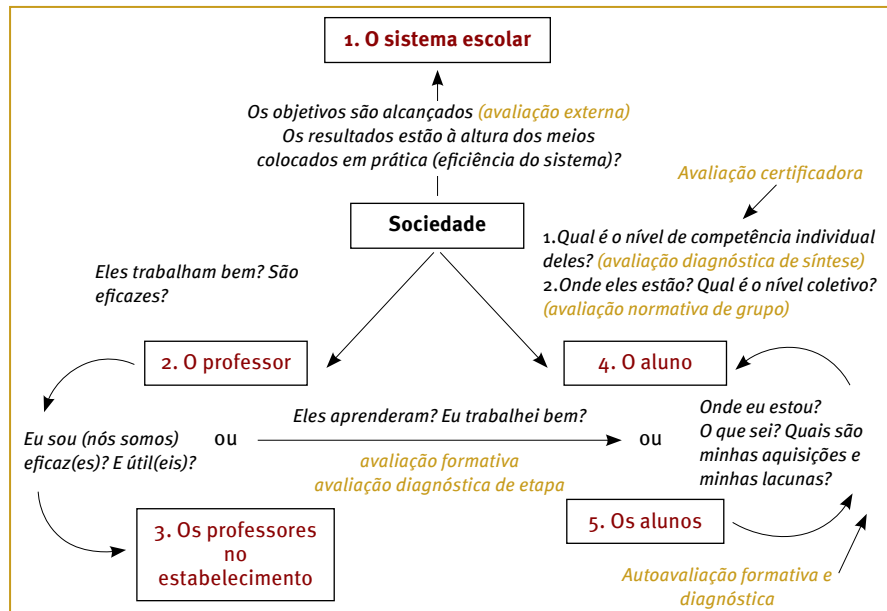
- O primeiro é, hoje, dominante: trata-se do questionamento sobre a *eficácia* das práticas “educativas”.
- O segundo está em expansão: trata-se do questionamento sobre a *equidade* dessas práticas.
- O terceiro é praticamente inexistente (por isso, falaremos de uma “grande ausência”): trata-se do questionamento sobre o que propomos chamar, na falta de um termo mais adequado e bem estabelecido, a *educatividade* dessas práticas.

Por que então seria necessário parar no meio do caminho que deveria, pela lógica, conduzir-nos a privilegiar a avaliação da *educatividade* das práticas ditas educativas?

2. DE UM PRIMEIRO GRANDE PROJETO DE QUESTIONAMENTO, TRATANDO DA EFICÁCIA...

Tratando-se do trabalho educacional escolar, como mostra o esquema abaixo, os questionamentos, como os alvos, são vários:

QUESTIONAMENTOS E ALVOS NA AVALIAÇÃO ESCOLAR



Pareceu-me possível localizar três grandes fontes de questionamento (a sociedade, os professores e os alunos); cinco grandes objetos-alvo (o sistema escolar, um professor, um estabelecimento, um aluno e um ou alguns grupos de alunos); e, a partir disso, quatro grandes problemas de avaliação:

QUATRO GRANDES PROBLEMÁTICAS

Problemática de desenvolvimento pessoal

...⇒ Autoavaliação do aluno

Problemática de ajustamento pedagógico

...⇒ Avaliação formativa realizada pelo professor

...⇒ Autoavaliação do professor

...⇒ Autoavaliação do estabelecimento

Problemática de medida de eficácia

...⇒ Avaliação do sistema escolar

...⇒ Avaliação dos estabelecimentos

Problemática de indicação e certificação de efeitos e de níveis

...⇒ Avaliação certificadora dos “formados”

...⇒ Avaliação normativa (indicativa) dos grupos de alunos

Mas sendo ainda mais “radicais”, se queremos identificar os “tipos” (genéricos) de questionamento, podemos nos situar, já que se trata de avaliar a *ação* educativa, naquilo que chamei de (Hadji, 2006) o triângulo da avaliação das ações, que mostra o avaliador como um “agente triplo” (enquanto o agente da música de Guy Béart era só duplo...). Todo professor, hoje, ouviu falar do “triângulo didático”, que reúne saber(es), professor(es) e aluno(s). Para Jean Houssaye (1988, 1993), toda pedagogia se constrói sobre a existência de uma relação privilegiada entre dois dos três elementos, o que exclui, necessariamente, o terceiro. Por exemplo, a pedagogia tradicional “magistral”, ao privilegiar a relação professor/saber, deixa o aluno distante. O terceiro elemento, assim deixado de lado, deve aceitar o lugar de morto, no sentido do jogo de bridge (alguém indispensável, mas que é um jogador menor, não um verdadeiro sujeito), se não for obrigado, na falta de outro que possa sê-lo, a fazer o “louco” (vindo perturbar, até perverter o jogo). Parece-nos que a situação de avaliação pode ser definida em termos semelhantes, como um triângulo composto de três elementos, dos quais dois são colocados em primeiro plano, ao passo que o terceiro é relegado *de facto*² ao segundo plano, na postura de morto, no melhor dos casos, e de louco no pior deles.

Assim pode-se identificar, no cerne do que Jacques Bonnet (1994) desenhou como o “triângulo da qualidade”, três grandes “processos”, cada qual fundado em uma relação privilegiada entre dois dos três elementos do triângulo e colocando o terceiro no lugar do morto ou do louco:

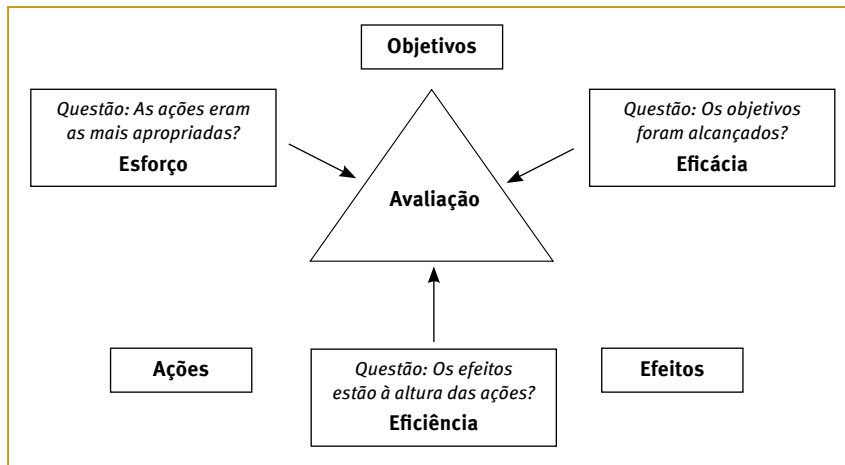
...⇒ O processo da *avaliação do esforço*

Toda ação lúcida tem objetivos. A partir disto, uma primeira interrogação avaliadora pode colocar em relação privilegiada estes objetivos e os *meios* postos em prática para alcançá-los (dito de outra maneira: as *ações conduzidas*). Poderemos falar de

2. Em latim no original. (N. de T.)

uma avaliação do esforço, este sendo definido pelo investimento (em homens, em materiais e em dinheiro) consentido para atingir os objetivos. Tratar-se-á de saber se as ações eram as mais apropriadas, o que põe muito em segundo plano os resultados, sem que se possa, entretanto, fazer deles uma total abstração.

O TRIÂNGULO GERAL DA AVALIAÇÃO DAS AÇÕES



⇨ O processo da *avaliação da eficiência*

Um segundo grande questionamento vai privilegiar as relações entre os meios e os resultados ou efeitos. Os resultados estão à altura dos meios utilizados? Uma avaliação da eficiência terá por objeto apreciar a adequação dos resultados aos meios, com a preocupação de saber se não era possível fazer melhor com os mesmos meios. Os objetivos passam, então, ao segundo plano, mas sem poder ser totalmente excluídos da análise.

⇨ O processo da *avaliação da eficácia*

É possível interrogar-se essencialmente sobre a adequação dos resultados aos objetivos. Os objetivos foram alcançados? É a questão da eficácia, que põe os meios em segundo plano. Mas a eficácia não poderá negligenciar completamente os meios. Não mais do que a eficiência em relação aos objetivos, ou o esforço em relação aos resultados.

Como a avaliação é incorporada à ação (aqui, ação “educativa”), o avaliador, para formular seu julgamento de aceitabilidade (Hadji, 2004), deve situar-se entre três polos, sabendo que, efetivamente, ele vai inserir-se em um questionamento que o posicionará em uma das três bases do triângulo. Em outros termos, se nos permitimos esta comparação, o avaliador entra em um *ménage à trois* no qual deverá privilegiar um casal, sem, porém, sumir com o terceiro, então excluído. No entanto, o instrumental a ser utilizado vai depender, primeiramente, do pro-

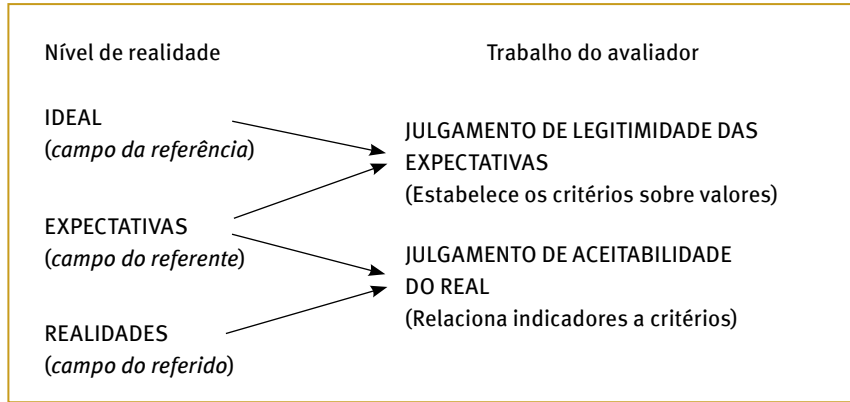
cesso de avaliação assim privilegiado. Por exemplo, uma avaliação “experimental” da eficiência conduzirá a “medir os meios”, a “medir os efeitos” e a procurar “correlações positivas” entre estas duas séries de medidas (Le Poulmier, 1990). Os objetos a serem medidos são função do processo e, portanto, do questionamento privilegiado.

Que não nos enganemos então sobre nosso propósito. A avaliação da eficácia, tratando-se de uma prática, é plenamente legítima. É preciso saber bem em que medida os objetivos serão alcançados, para poder ajustar a ação (modelo da regulação). Não há nada condenável nisso, a não ser que este questionamento seja o único.

3. A UM SEGUNDO, TRATANDO DA EQUIDADE...

O desdobramento das práticas de avaliação da eficácia, que correspondem a um nível “básico” da avaliação das ações (avaliar uma ação é, no mínimo, apreciar sua eficácia e não há nada aí, repitamo-lo, que não muito legítimo), inscreve-se em um horizonte ideológico onde domina uma “cultura de resultados”. Cada um é convidado a “prestar contas”, a fim de saber se os compromissos foram mantidos e poder, eventualmente, remediar a situação. Daí a tentação, para o ator social em questão (quer seja um carteiro, um diretor de hospital ou um ministro), de “se dar bem”. Pois, por princípio, a avaliação da eficácia não se questiona sobre o “valor” dos objetivos, apenas verifica se estes foram alcançados. E é esta sua fraqueza. De fato, de um lado ela toma este objetivo como dado e inscreve-se, então, em uma lógica de aceitação e de submissão ao poder que fez daquilo um objetivo. No entanto, avaliar é pronunciar-se sobre o valor, debater o valor, e o simples fato de aceitar julgar uma ação com referência em um objetivo dado confere a este um valor cuja obviedade pode ser discutível (Hitler era um político eficaz: ele quase atingiu seu objetivo de eliminar os judeus!). Por outro lado, a cultura dos resultados privilegia naturalmente os resultados quantitativos, por sua visibilidade imediata e sua aparente objetividade. O que conduz a pensar que o essencial do trabalho de avaliação é a produção de indicadores quantitativos. Assim ressurgem a velha convicção de que avaliar é medir, quando seria necessário, na verdade, ter sempre em mente as palavras de Disraeli (citado por Stéphanie Dupays, 2008): “existem três tipos de mentira: as mentiras, as mentiras deslavadas e as estatísticas”. É por isso que, no campo educacional (mas também em muitos outros), os avaliadores tornaram-se sensíveis a preocupações de *justiça*. Pode-se compreender facilmente. De um lado, isso traduz uma preocupação de coerência “epistêmica” ou específica (Hadji, 1997, 2007). Se avaliar significa dizer o valor, produzir mais-valia, segundo a tão bela fórmula de nosso saudoso colega Michel Lecoite (1997), então a interrogação sobre o valor de uma ação conduz necessariamente a colocar a questão do valor do objetivo. Por isso, Lecoite falava de “tripla articulação”, entre o referido, o referente e o que ele designava como “a referência”, a saber, um “sistema de valores”. O que exprimi pelo esquema a seguir.

O DUPLO JULGAMENTO NA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO



Por outro lado, deveria ser claro desde o princípio que uma interrogação sobre os efeitos do esforço educacional não pode deixar de considerar questões relativas à justiça. Pois do que se trata, senão de saber se foi permitido a todos se beneficiarem equitativamente do esforço que a coletividade faz para a educação das crianças? Este esforço não é feito, aliás, por preocupação com a justiça social? Mas justiça e *equidade* são termos polissêmicos, e ao nos referirmos a eles, nos aventuramos em um terreno perigoso.

Isto é claro no que diz respeito ao conceito de justiça. A empreitada de elaborar uma “teoria da justiça” colocou Rawls, por exemplo, diante da aporia (dificuldade de ordem racional sem origem aparente) da definição universal da justiça: como superar a singularidade das concepções particulares para achar um conceito suscetível de se impor a todos, de forma universal? A pretensão de chegar ao universal, para estabelecer uma doutrina geral e exaustiva, desemboca, de fato, em uma metafísica por essência contestável, porque sem fundamento objetivo. A realidade concreta é a do pluralismo: pluralidade de sociedades, dos modos de funcionamento, das doutrinas, das convicções. É preciso “levar a sério” (Rawls, 1971, trad. francesa 1997, p. 53) a pluralidade das pessoas e das sociedades. Mas se não se pode ultrapassar as concepções particulares, a própria ideia de justiça não perde toda a consistência? “Engraçada justiça, que um riacho limita!”³ já escrevia Pascal. Para superar esta dificuldade, Rawls propôs um método que consiste em procurar um consenso por diversas vias, “consenso relativamente sólido” (Rawls, 1997, p. 70) traduzindo-se na “formulação de proposições razoáveis e geralmente aceitáveis”, que exprimem, então, uma “concepção comum” da justiça.

Qualquer que seja a solução proposta, a empreitada é difícil. O que dizer então da empreitada de definir “objetivamente” a equidade, termo atualmente muito usado para uma leitura avaliativa das práticas de educação, superpondo-se a um questionamento sobre os resultados (avaliação da eficácia, no segundo plano

3. Tradução livre da frase de Blaise Pascal: “Plaisante justice, qu’une rivière borne!”. (N. de T.)

ideológico de uma cultura de resultados, privilegiando o problema da realização) e um questionamento sobre o valor destes resultados (avaliação da equidade, no segundo plano ideológico de uma cultura do valor, privilegiando um problema de justiça)?

Aletta Grisay (1984, 2003) e, em seguida, Marcel Crahay (2000), entre outros, tiveram a coragem de atacar o problema de uma definição da equidade, pré-requisito obrigatório a qualquer empreitada séria de avaliação da equidade da ação educativa. A dificuldade é passar do fato (há *diferenças*, que poderão ser pensadas como *desigualdades*, mas este último termo já pode implicar um juízo de valor!) ao direito (certas diferenças não são aceitáveis, pois injustas, e será necessário combatê-las, introduzindo, paradoxalmente, outras diferenças sob a forma, por exemplo, de “discriminações positivas”). Como se trata de passar do empírico ao ético, separando o que é *aceitável* do que não o é, e, no mesmo movimento, o que é *desejável* do que não o é, não devemos nos espantar se o esforço de explicitação desembocar, nesta matéria, em uma pluralidade de concepções da equidade. O projeto de questionamento dinamizado e finalizado pela preocupação da equidade fragmenta-se então em questionamentos específicos e distintos, trazidos, cada um, por uma concepção particular da equidade.

No eixo dos trabalhos de Grisay e de Crahay, parece-me possível reter quatro grandes concepções. As três primeiras inscrevem-se em um movimento de crítica “técnica” da escola; a última em um movimento mais radical de crítica política. As duas primeiras põem ênfase nos recursos educativos oferecidos aos alunos. As duas últimas, nas “saídas” do sistema, no *output* escolar, no caso 3, social no caso 4.

- Concepção 1: *A equidade como igualdade de acesso aos recursos* (ou igualdade das chances): a escola tem como missão essencial lutar contra o desperdício das potencialidades dando, se necessário, mais aos “melhores”.
- Concepção 2: *A equidade como igualdade de tratamento*: a escola tem como missão essencial tratar cada um da melhor maneira possível.
- Concepção 3: *A equidade como igualdade de rendimento*: a escola tem como missão essencial permitir a todos obter êxito, quaisquer que sejam as diferenças iniciais.
- Concepção 4: *A equidade como igualdade na qualidade do desenvolvimento individual*: a escola tem como missão essencial permitir a cada um se desenvolver dentro da sua diferença.

Assim, o projeto de questionamento avaliativo centrado na equidade poderia tomar quatro formas principais:

- Forma 1: “Permitiu-se a cada aluno ter todas as suas chances?”.
- Forma 2: “Deu-se o melhor a cada aluno?”.
- Forma 3: “Permitiu-se a todos, mesmo e principalmente aos mais desfavorecidos, obter êxito?”.
- Forma 4: “Permitiu-se a cada aluno fazer florescer sua diferença?”.

4. E FINALMENTE A UM TERCEIRO (MAS QUE, EM SE TRATANDO DE EDUCAÇÃO, DEVERIA SER O PRIMEIRO) TRATANDO DA EDUCATIVIDADE

Um projeto de questionamento centrado na equidade constitui, pois, um “progresso” do duplo ponto de vista da especificidade do julgamento avaliativo (como juízo de valor) e da especificidade da prática social avaliada (como prática fortemente fundada na preocupação de justiça social). Mas parece-nos que, de certa maneira, tratando-se de educação, um questionamento sobre a equidade ainda permanece na superfície de seu objeto. É a isso que deveria nos convidar a refletir a quarta concepção da equidade. Pois é bom permitir a todos o acesso aos recursos educativos (concepção de equidade 1) e de se beneficiarem deles plenamente (concepção 2). É bom permitir a todos obter êxito (concepção 3). Mas o que significa obter êxito? Eis a questão que só é colocada raramente e à qual a concepção 4 propõe um esboço de resposta. Na verdade, na maior parte do tempo se está contente, implicitamente, com a resposta mais simples, para não dizer a mais simplista: obter êxito é passar nas provas. É verdade que isso não é desprezível. Mas tal concepção do êxito faz prevalecer, de fato, o questionamento sobre a eficácia, já que a ação educativa só é apreciada pela sua capacidade de produzir, no sentido amplo, “diplomas”. Interessa, então, no máximo, à equidade da eficácia! E esta busca pela “eficácia equitável” só conserva um indicador, cuja dimensão quantitativa esconde a fraqueza informativa, ao menos no que diz respeito ao que chamaremos de “valor propriamente educativo” (VPE) da ação educativa avaliada.

Entretanto, a intenção educativa não pode ser reduzida ao projeto de fazer passar na prova (mesmo que o seja, e isto não é contestável, muito estimável!). Obter êxito é, para o indivíduo, desenvolver-se como pessoa “educada” e, para a ação educativa, produzir esse “efeito educativo”. *Mas o que é, então, uma pessoa “bem” ou “plenamente” educada? Eis, de qualquer forma, a questão que deveria ser feita para poder avaliar o trabalho educacional o mais próximo de sua, ou de suas, intenções.*

Afirmaremos, por exemplo, que este trabalho tem (ou deveria ter!) por ambição produzir indivíduos:

- ...⇒ Cultos, isto é, insertos em uma cultura, como conjunto organizado de significados, de modelos de comportamento e de objetos de valor tanto utilitários quanto simbólicos.
- ...⇒ Capazes de viver em sociedade, de reconhecer e de respeitar os outros no seio dos grupos aos quais pertencem.
- ...⇒ Bem em seus corpos, cujas potencialidades eles terão desenvolvido harmoniosamente.
- ...⇒ Tendo desenvolvido suas capacidades de conhecer e de analisar o mundo no qual vivem, estando dotados das ferramentas apropriadas para tanto.

Claro, cada uma destas afirmações poderá ser discutida, e mesmo o conjunto deste “discurso”, discutido. Mas isso não dispensa ninguém do necessário esforço de explicitação do que a empreitada educacional tem por missão essencial produzir e que lhe dá seu sentido.

Poderíamos dizer, para concluir, que a *cultura dos resultados*, que justifica o desdobra-

mento de uma avaliação da *eficácia*, assim como a *cultura do valor*, que legitima o crescimento de uma avaliação da *equidade*, deixa seu lugar a uma *cultura do sentido*, que apela para uma avaliação da *educatividade*. Esta última seria acionada por um projeto de questionamento finalmente simples, que se poderia expressar por uma questão central: “A empreitada educacional foi verdadeiramente educativa?”

Tal avaliação da *educatividade* exige, pois, que se faça, primeiramente, o esforço de dizer o que significa educar. A filosofia da educação poderá aqui revelar-se útil. Não há aí, entretanto, nada além da manifestação de um imperativo consubstancial à própria intenção de avaliar. Mesmo o primeiro-ministro do governo francês se deu conta disso, ao afirmar que nos é necessário “superar a lógica dos meios para nos interrogarmos sobre os fins de toda ação pública” (*Le Monde*, 11 jun. 2008). É no eixo dos fins que será possível identificar expectativas legítimas e interrogar, então legitimamente, sobre seu nível de satisfação. *A avaliação só adquire todo seu sentido se se interroga sobre a realização daquilo que dá sentido à prática que ela avalia*. É esta interrogação sobre a *pertinência* da ação que especifica a avaliação da *educatividade* e lhe dá todo seu interesse. Talvez isso seja simples demais? Mas não é salutar, de tempos em tempos, voltar à simplicidade do essencial?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, L. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise... In: HUBERMAN, M. (Dir.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988. p.86-126.

BONNET, J. *L'enseignant au cœur du projet d'établissement*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1994.

CRAHAY, M. *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

DUPAYS, S. *Déchiffrer les statistiques économiques et sociales*. Paris: Dunod, 2008.

GRISAY, A. Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des études*, n. 9, p. 3-14, 1984.

_____. Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? Document d'appui pour la Biennale de l'ADEA 2003.

HADJI, C. Sur le sens et les voies d'une harmonisation des pratiques en évaluation. In: WEIS, J. (Ed.). *Pour une évaluation plus formative (15-28)*. Neuchâtel: IRDP, 1997.

_____. Verso una “valutazione pertinente” :1: modelli; 2: ricerca di coerenza. *Dirigenti Scuola*, n. 5, p. 13-22 e n. 6, p. 41-52, 2004.

_____. Una valutazione intelligente. *Dirigenti Scuola*, n. 7-8, p. 12-22, 2006.

_____. L'évaluation en éducation et formation peut-elle, et comment, contribuer à l'émergence et/ou au développement d'une société de justice? *International Conference on Justice Society and Education Initiatives of Administration*. Taipei, NTNU, 2007, p. 61-94.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang, 1988.

_____. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1993.

LECOINTE, M. *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan, 1997.

LE POULTIER, Fr. *Recherches évaluatives en travail social*. Grenoble: PUG, 1990.

RAWLS, J. *Théorie de la justice*. Paris: Editions du Seuil, 1997.