

A institucionalização da autoavaliação das escolas através de mecanismos de difusão, receção e tradução: análise cognitiva de uma política pública

Elvira Tristão

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

elviratristao@gmail.com

Resumo:

O projeto de investigação em curso visa conhecer os mecanismos através dos quais a autoavaliação das escolas tem vindo a instituir-se como um novo instrumento político de regulação local da educação.

Analiso a implementação da autoavaliação das escolas enquanto processo que se desenrola num contexto global de reconfiguração do papel dos Estados. Concebo esta política enquanto ação pública onde intervêm múltiplos atores, em escalas e níveis de ação variados, num quadro multipolar de interdependências onde as fronteiras entre público e privado, social e económico se esbatem, sendo o Estado um ator entre muitos. Neste contexto de governança, encaro a autoavaliação das organizações escolares como um instrumento de regulação da educação. Considero que esse instrumento de regulação se baseia no conhecimento produzido e difundido no seio de redes complexas de atores e que os profissionais mobilizam esses conhecimentos para a operacionalização de dispositivos de autoavaliação que, por sua vez, são o resultado de processos de tradução e de bricolagem.

Analiso os dispositivos de autoavaliação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da Região de Lisboa e Vale do Tejo que, no período entre 2006/2007 e 2010/2011, foram objeto de avaliação externa, recorrendo à análise de conteúdo da secção respeitante ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria” dos

relatórios produzidos pelos avaliadores externos. Através desse estudo extensivo exploratório, procuro fazer uma caracterização dos dispositivos produzidos pelas organizações escolares focando a minha análise em três eixos: os atores envolvidos, o conhecimento organizacional evidenciado e os dispositivos de autoavaliação montados. No âmbito deste último eixo, fiz uma entrada pelos modelos de autoavaliação identificados e constatei que cerca de 30% das escolas/agrupamentos tinham recorrido ao CAF (Common Assessment Framework). Esse dado conduziu a uma nova etapa do estudo que me permitiu iluminar a dimensão europeia na elaboração e difusão da política pública de autoavaliação.

Palavras-chave: autoavaliação; instrumentação; regulação

Abstract:

With this research I intend to know the arrangements through which the school self-evaluation has been institutionalized as a new political tool on the education's local regulation.

I analyse the implementation of the school self-evaluation as a process developed in a context of global reconfiguration of the role of States. I conceive this policy as public action in which multiple actors take part, in diverse scales and levels of action, in a multipolar framework of interdependencies where the boundaries between public and private, social and economic become blurred, and where the State is one among many others. In this context of governance, I treat the school's self-evaluation as a tool of education's regulation. I consider that this regulation's tool is founded on the knowledge produced and diffused within complex networks of actors and that those professionals mobilize those knowledges to operate school self-evaluation which are, in turn, the result of translation and *bricolage* processes.

I analyse the self-evaluation's processes of the schools and the schools clusters of the Lisbon and Tagus Valley's Region which, between 2006/2007 and 2010/2011, have been submitted to the school external evaluation. To this end, I resort to the content

analyse of the external evaluation's reports on the section concerning the dimension « Self-regulation capacity and improvement » elaborated by the external evaluators. Through this extensive exploratory study, I intend to describe the devices elaborated by the schools focusing my analysis upon three axes: the actors engaged, the organizational knowledge evidenced and the assembled devices. As part of the last axis, I made an entrance through the self-evaluation models identified on the reports and I found that about 30% of schools/schools clusters have adopted the CAF (Common Assessment Framework). This outcome led the research to a new stage which let me illuminate the European's dimension of the fabrication and diffusion of the public policy of self-evaluation.

Keywords: self-evaluation, tool, regulation

Introdução

A emergência das políticas de avaliação nos sistemas educativos nacionais tem evidenciado a introdução de novos modos de regulação na educação que importa analisar enquanto fenómeno político com implicações na regulação social. Este fenómeno enquadra-se num processo de reconfiguração do papel do Estado, num contexto de globalização das políticas públicas e de expansão do paradigma neoliberal nas sociedades capitalistas.

No conjunto das políticas de avaliação em educação, escolhi a política pública de autoavaliação da escola para nosso objeto de estudo. Procurei compreender os mecanismos de difusão, receção e tradução do conhecimento na implementação da autoavaliação organizacional nos estabelecimentos de educação e ensino não superior.

No estudo do processo de implementação desta política pública, concebo-a enquanto ação pública, levada a cabo por uma diversidade de atores, em múltiplos contextos de prática. Assim, desloco a minha análise dos textos e da decisão política para olhar para

a autoavaliação da escola enquanto processo de aprendizagem pelos atores, que a recontextualizam em dispositivos de avaliação interna.

1. Apresentação do quadro teórico-conceitual para uma análise das políticas públicas

Concebo uma política pública enquanto “programa de ação governamental” (Rose & Davies, 1994). No entanto, mesmo quando são articulados em termos nacionais, os processos que definem a política educacional são constituídos globalmente e muito para lá do Estado-nação (Hassenteufel, 2008; Rizvi & Lingard, 2010).

Uma política pública é também um processo que veicula conteúdos, se traduz em ações e gera efeitos (Thoenig, 2006). Os conteúdos veiculados pelas políticas públicas remetem para a sua dimensão cognitiva que se prende com os valores que estas comportam nos seus aspetos discursivos. Por sua vez, as ações desencadeadas pelas políticas públicas resultam em arranjos institucionais que fazem coexistir as mudanças propostas com as normas preexistentes no seio de contextos culturais, históricos e políticos simultaneamente múltiplos e singulares. Os efeitos produzidos, muitas vezes, escapam à intencionalidade expressa nos textos que cristalizam a tomada de decisão, pois os diferentes atores implicados na sua implementação protagonizam diferentes processos de aprendizagem através dos quais reelaboram essas políticas.

Interessa-me especialmente “a ação dos atores, as suas interações e o sentido que estes lhes dão, mas também as normas, que orientam o conjunto dessas interações, assim como as representações coletivas” (Lascoumes & Le Galès, 2007, p. 10). Concebo o conhecimento envolvido no processo político como uma construção social da realidade que “se desenvolve, transmite e conserva em situações sociais” (Berger & Luckmann, 2004). Neste sentido, postulo que o conhecimento – incluindo o conhecimento científico - não é neutro, porquanto é situado relativamente aos seus contextos de produção. A sua difusão constitui um processo contínuo cujas dinâmicas determinam a sua tradução e reprodução em contextos de prática. Como Callon (Callon, 2006, p. 268) postulo que “um facto científico ou um artefacto tecnológico são moldados por forças exteriores, cuja origem se situa na sociedade: pode tratar-se, por

exemplo, de interesses ou ideologias ou ainda de relações sociais de dominação ou de poder” (Callon, 2006, p. 268).

2. O papel do conhecimento nas políticas de avaliação da escola

Salientando o papel que o conhecimento tem na esfera da decisão política, situo as origens da política pública de autoavaliação institucional nos estudos sobre a escola que, a partir da década de 1960, deram origem aos movimentos de eficácia e melhoria da escola. Os conhecimentos científicos produzidos sobre os fatores que condicionam a eficácia das escolas, no que respeita ao sucesso académico dos seus alunos e à garantia da igualdade de oportunidades para todos, têm vindo, assim, a sustentar os discursos que legitimam a política de avaliação das escolas. Todavia, estes movimentos com origem no mundo académico das ciências da educação inscrevem-se em contextos políticos mais abrangentes que se desenvolvem em interação com fenómenos económicos. E é por isso importante recordar que a necessidade de olhar para a escola como o centro estratégico da mudança e da melhoria da educação coincide com a retração do investimento público nos sistemas educativos nacionais em consequência do declínio do paradigma keinesiano do Estado-providência e da progressiva expansão, ao nível global, dos ideais neoliberais assentes no mercado como modo privilegiado de regulação económica e social. É com esta moldura que olho para a política pública de autoavaliação da escola: como “portadora simultaneamente de uma ideia do problema, de uma representação do grupo social ou do setor implicado que esta contribui para tornar presente, e de uma teoria de mudança social” (Muller, 1995, p. 159). Neste sentido, os objetivos de eficiência e eficácia presentes nos discursos sobre a avaliação da escola estão associados à necessidade de alcançar melhores resultados escolares, com menos recursos, num clima de competição e comparação.

Um conceito central na minha análise é o de “governança”. Encarada como um sistema de organização, num mundo pacificado e democrático, e preservando a concorrência, entendo que a governança visa alcançar o interesse geral através de uma constante renegociação dos compromissos (Gaudin, 2002). Nessa dinâmica de

constante renegociação de compromissos intervêm inúmeros atores numa intrincação entre técnica e política, público e privado, nacional e internacional (Defarges, 2002). Olhar para as políticas públicas enquanto ação pública implica enquadrar o papel do Estado num sistema multipolar de governo, tendo em conta: a interação de atores exteriores à esfera governamental; a ausência de rigidez nas fronteiras entre a ação económica e social; a interdependência entre as instâncias formais e os atores associados à ação coletiva; a intervenção de redes de autores autónomos e a possibilidade de ação não endossável ao Estado (Stoker, 1998).

É com este enquadramento que olho para a autoavaliação da escola como um instrumento de regulação da educação baseado no conhecimento. Nesse processo de produção e reprodução do conhecimento, no que diz respeito aos fatores de eficácia e melhoria, mas também a questões metodológicas e conceptuais sobre como avaliar as organizações escolares, participam inúmeros atores. Esses atores são oriundos dos setores público e privado; pertencem ao campo da educação, mas também ao da economia e da gestão; fazem parte das hierarquias estatais, mas também de organizações internacionais e de redes de peritos.

3. A autoavaliação da escola: lógicas e modos de regulação

Correspondendo à outra face da política de promoção da autonomia da escola (Afonso, 1999), a autoavaliação institucional é proposta aos docentes e aos agentes educativos, em cada comunidade, como um instrumento através do qual se prestam contas ao mesmo tempo que se implementam processos de melhoria. Aparentemente este novo modo de regulação da escola parece substituir a regulação de conformidade para com as regras hierarquicamente estatuídas pela regulação pelos resultados. Ao se implicarem nestes processos de ação coletiva, os atores escolares, e em especial os professores, definem compromissos que visam o interesse geral. E é por isso que entendo a autoavaliação como um instrumento de regulação *soft*.

A cultura de avaliação que se vai instituindo na escola inscreve-se, em certa medida, num discurso reformista que defende a modernização dos serviços públicos por mimetismo aos métodos de gestão do mundo empresarial e da atividade das empresas

privadas e que se concretiza no movimento da nova gestão pública (new public management). Assim, esta cultura de avaliação ora atende ao conhecimento que radica do campo das ciências da educação, sobre os fatores de melhoria e eficácia da escola, ora se hibridiza com outros conhecimentos oriundos da economia e da gestão no âmbito dos processos de garantia da qualidade.

As políticas de avaliação concretizam um novo modelo de Estado – o Estado-avaliador – que, não abdicando das funções de definição dos objetivos e de controlo do sistema, delega nas instituições educativas e na sociedade civil as tarefas de provisão da educação e de implementação de processos de melhoria, para alcançar as metas e os padrões tidos por desejados, com base em dispositivos de autoavaliação formal. A escola passa, com estas políticas de responsabilização, a ser sujeito e objeto de controlo social através da combinação de programas de avaliação externa com processos de autoavaliação. A autoavaliação das escolas é, assim, apresentada como uma estratégia essencial para o desenvolvimento organizacional e dos seus profissionais, que se desenvolve através da prática coletiva de reflexão sobre as práticas, ao mesmo tempo que constitui um instrumento chave para o planeamento estratégico e para a tomada de decisão. Deste modo, a autoavaliação da escola apresenta-se, ao mesmo tempo, como um instrumento de regulação institucional de controlo, por parte do Estado e da sociedade civil, e de regulação autónoma, pela ação dos atores que ajustam as suas condutas a regras localmente construídas.

A autoavaliação da escola, enquanto instrumento local da educação, pode concretizar-se vinculada à lógica burocrático-profissional própria de um modelo de Estado centralizador que privilegia a regulação de controlo; obedecendo à lógica de mercado que olha para os alunos e suas famílias como consumidores no “mercado educativo”; ou numa lógica comunitária. Estes três modos de regulação da escola pressupõem dinâmicas políticas que se traduzem em “alianças bipolares, de que resultam sempre um terceiro excluído” (Barroso, 2005, p. 73). Com a regulação burocrático-profissional os pais são os excluídos de uma regulação assente na aliança entre o Estado e os professores; na regulação pelo mercado, a aliança do Estado com os pais dos alunos

exclui os professores; finalmente, a regulação comunitária pressupõe a aliança entre pais e professores em detrimento do Estado (ibidem). Nos dispositivos de autoavaliação, julgo ser possível encontrar a presença dessas lógicas em tensão uma vez que estas fazem parte das distintas representações dos diferentes atores sobre este instrumento, por sua vez, moldadas pelas normas e valores que integram as culturas escolares. Neste sentido, entendo que estes instrumentos de regulação têm uma natureza híbrida, coexistindo neles diferentes lógicas.

4. A implementação da política de autoavaliação das escolas nas escolas e agrupamentos de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo: uma entrada pela avaliação externa das escolas

Desenvolvo um estudo qualitativo, naturalista (Afonso, 2005), que visa descrever e interpretar o modo como, nas organizações escolares, a política de autoavaliação das escolas é reapropriada pelos atores escolares em dispositivos de avaliação interna, e compreender em que medida estes constituem instrumentos de autorregulação organizacional. O design investigativo contempla uma primeira etapa extensiva, de carácter exploratório, e prevê o cruzamento desta com um estudo intensivo, num segundo momento. Na primeira, foco as estruturas formais de avaliação interna das escolas e agrupamentos de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo que foram objeto de avaliação externa no período de universalização do programa de Avaliação Externa das Escolas (de 2006/2007 a 2010-2011). Elejo como fontes documentais os relatórios de avaliação externa, de cada uma das organizações escolares avaliadas, produzidos pelas equipas de avaliadores e publicados pela Inspeção Geral de Educação (atualmente IGEC), designadamente a secção correspondente ao domínio “capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, composto pelos fatores “autoavaliação” e “sustentabilidade do progresso”.

Procedi à análise de conteúdo de 345 relatórios, exclusivamente da secção acima referida, partindo de uma grelha de análise para descrever os processos de autoavaliação implementados por aquelas organizações escolares aquando da atividade de avaliação externa. A minha análise documental conduziu-me à construção

de uma base de dados composta por categorias analíticas por indexação visando saber: a) quem foram os atores envolvidos nos dispositivos de autoavaliação, na escola ou agrupamento de escolas; b) quais os objetos focados nessa avaliação; c) que estratégias foram desenvolvidas pelos atores responsáveis pelas estruturas de autoavaliação no decurso dos processos de avaliação interna; d) que modelos de avaliação foram referenciados como tendo sido adotados pelas escolas ou agrupamentos de escolas; e) que tipos de conhecimentos sobre a organização foram produzidos pelos atores; f) e em que medida esses dispositivos deram origem a políticas de melhoria organizacional. Criei uma categoria marginal às anteriores procurando situar no tempo as primeiras práticas de avaliação interna das escolas ou agrupamentos de escolas, tendo como referências as iniciativas da tutela na promoção de uma cultura de avaliação organizacional, a fim de compreender em que medida estas últimas tiveram impacto na institucionalização dessa cultura de avaliação. A análise de conteúdo, por indexação-classificação (Bardin, 2007), e a conclusão da base de dados, em Access 2000, permite-me descrever sumariamente cada um dos processos de avaliação interna e dar conta das tendências em função do número de ocorrências por categoria e subcategoria de análise.

5. A autoavaliação das escolas: quem a faz; como é feita; a quem se destina e quais os seus efeitos nas tomadas de decisão

Este estudo extensivo exploratório, com base em dados qualitativos, permitiu-me identificar algumas tendências na implementação da política de autoavaliação das escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo entre 2006/2007 e 2010/2011.

Nas escolas e agrupamentos de escolas contemplados neste estudo (345), 65% tinha criado uma equipa de autoavaliação, enquanto cerca de 20% criou estruturas análogas com designações distintas, tais como “observatório” “grupo de trabalho” ou “comissão”. É residual o número das organizações escolares que atribuem a missão da avaliação interna aos órgãos de administração e gestão.

No que concerne à constituição das equipas de autoavaliação, estas são na sua maioria compostas exclusivamente por docentes. A participação dos utilizadores (alunos e

encarregados de educação) nessas estruturas ocorre, no seu conjunto, em pouco mais de 20%. Assim, a autoavaliação institucional, tendo em conta os atores responsáveis pela sua execução, pode estar a ser integrada no quotidiano das escolas como uma tarefa subordinada à lógica da burocracia-profissional, isto é, a sua prática pode ser vista como tarefa da esfera dos profissionais que têm o dever de prestar contas às hierarquias da tutela. Apesar disso, há alguma hibridéz aparente na natureza destas estruturas, que funcionam paralelamente às hierarquias da escola, como equipas de missão tendo em conta as suas designações de “equipa”, “comissão” ou “grupo de trabalho”.

Quis saber se os responsáveis pela autoavaliação contemplaram a inquirição de outros atores, fundamentando com isso os seus juízos. Verifiquei que em mais de metade dos processos formais de avaliação interna não é contemplado o ponto de vista dos atores escolares que “habitam” os estabelecimentos de educação e ensino (alunos, pais e encarregados de educação, funcionários não docentes), tratando-se de um exercício de expertise profissional para o qual alguns professores foram mandatados.

Identifiquei também a participação de atores externos nos processos de autoavaliação. Em 44 relatórios é mencionada a participação de colaboradores externos e em 31 destes é feita referência à sua condição de consultores externos. A participação dos representantes das autarquias e de elementos da comunidade académica é residual naqueles processos. Estes dados sugerem o recurso a uma expertise técnica, a dos consultores que dispõem de *know-how* para a realização de uma tarefa que é assim percecionada pelos responsáveis pelas organizações escolares como um artefacto técnico e não como uma práxis de questionamento às práticas.

Relativamente ao que é avaliado em cada organização escolar, verifiquei que a principal preocupação são os resultados escolares dos alunos, isto é, os seus desempenhos vertidos em pautas de classificação. Em cerca de dois terços dos relatórios este objeto de avaliação interna é mencionado. Os planos anuais de atividades surgem em segundo lugar, referidos em cerca de um quarto dos relatórios. Quanto ao projeto educativo, as referências diminuem para cerca de 10% das

organizações escolares intervencionadas. A organização e gestão são referidas em cerca de 14% dos relatórios e os processos de ensino e de aprendizagem são referidos em 12% das instituições avaliadas. Em inúmeros estabelecimentos a avaliação interna debruça-se sobre projetos ministeriais a que estes aderiram e que obrigavam à regular prestação de contas perante os organismos da tutela (Programa de Ocupação Plena dos Tempos Livres ou Biblioteca Escolar, por exemplo). A diversidade de referências ao que os estabelecimentos decidiram avaliar internamente é significativa da singularidade de cada um dos processos e de cada um dos contextos de ação. Julgo poder afirmar, no entanto, que a avaliação pelos resultados se impõe – os resultados escolares, o grau de execução do plano de atividades e do projeto educativo. A avaliação pelos resultados indicia um novo modo de regulação, designado de pós-burocrático, cujo enfoque deixa de ser a conformidade às regras para se focar nos resultados. As classificações correspondem, assim, a unidades de medida que traduzem padrões do desempenho dos alunos no que respeita às suas aprendizagens nas áreas do currículo formal, parecendo evidente o enfoque nos resultados do desempenho dos alunos ao serviço da autoavaliação da escola.

No que concerne ao modo como se desenvolvem os processos de autoavaliação institucional, considero o recurso dos responsáveis pela autoavaliação a dois tipos de fontes: os suportes escritos produzidos no seio das estruturas de gestão, de coordenação e de supervisão educativa, e os instrumentos de recolha de dados. O instrumento de recolha de dados mais mencionado nos relatórios de avaliação externa é o inquérito por questionário com 204 referências que contrasta com 12 menções à realização de entrevistas. Sobre o conteúdo dos questionários, raramente encontrei dados que fossem para além de referências a “satisfação”. Deste modo, a inquirição dos alunos e seus representantes legais coloca-os no papel de utilizadores/consumidores de um serviço, realidade que sugere alguma aproximação aos processos de avaliação e garantia da qualidade de índole empresarial.

Nem sempre o processo de avaliação interna culmina na elaboração de um relatório a apresentar à comunidade escolar. A divulgação formal do relatório de autoavaliação é

mencionada em 17 documentos analisados. Há, no entanto, 53 outros documentos que referem a divulgação dos resultados, sem que se saiba em que formato.

No total das referências à divulgação formal dos resultados de avaliação interna – 53 (15% do total) – o conselho pedagógico é o destinatário privilegiado e só em metade o conselho geral (ou assembleia de escola/agrupamento) surge como destinatário. Somente em quatro organizações escolares é feita referência à divulgação dos resultados à comunidade envolvente, através do seu *website*.

Procurei referências à utilização de modelos de autoavaliação tendo em consideração dois grupos principais: os modelos abertos, presentes em algumas experiências promovidas pela administração central, e os modelos estruturados, oriundos das realidades empresariais. Constatei que a maior parte dos relatórios não mencionava qualquer nomenclatura a este respeito, o que me levou a considerar que, na maior parte dos estabelecimentos, a metodologia adotada resultou de um processo singular de (re)construção da política de autoavaliação a partir dos conhecimentos mobilizados para o efeito.

Todavia, em cerca de 30% dos processos foi possível detetar a adoção de um modelo estruturado: a Common Assessment Framework (CAF). Na maior parte das instituições onde este modelo foi adotado foi também possível constatar a presença de consultores externos. Para conhecer as circunstâncias que determinaram a adoção deste modelo de autoavaliação institucional, realizei um inquérito por questionário dirigido às direções daquelas escolas e agrupamentos de escolas. A sua adoção foi, na maior parte dos casos, da exclusiva iniciativa das direções executivas, tendo ocorrido a auscultação do conselho pedagógico em menos de metade. Uma empresa privada de consultoria (*Another Step*) assim como a formação do Instituto Nacional de Administração (INA) dirigida a presidentes do conselho executivo ou diretores foram os principais agentes de difusão deste modelo de autoavaliação organizacional nos estabelecimentos de educação e ensino da região em estudo. As razões apontadas pelos gestores escolares para a adoção deste modelo prenderam-se com as suas representações sobre a credibilidade do modelo e sobre a sua adequação às exigências

da tutela. Na escolha do modelo, os decisores escolares tiveram em conta a opinião dos seus pares e a reputação dos peritos (consultores e formadores do INA). Em perto de 80% da nossa amostra, o modelo foi utilizado em mais de um ano letivo. Também em perto de 80% dos estabelecimentos verificou-se a presença dos consultores externos, apesar da responsabilidade do processo ter sido assumida maioritariamente pela equipa de autoavaliação, segundo as fontes inquiridas.

Os processos de autoavaliação, na sua maioria, não conduzem a planos de melhoria, segundo os dados recolhidos. Somente 102 relatórios apresentam referências a ações de melhoria na sequência dos processos formais de autoavaliação.

Identifiquei 50 referências a ações de melhoria na dimensão da organização e gestão às quais acrescentei mais 32 menções às alterações aos documentos de planeamento estratégico, que considero uma dimensão integrável na primeira. Na dimensão do currículo, constatei 29 referências à diversificação da oferta curricular e 22 no âmbito das mudanças introduzidas nos processos de ensino e de aprendizagem. Todas as demais referências surgem em muito menor número.

Quanto aos processos internos, que dizem respeito à melhoria das competências dos profissionais, designadamente no âmbito da formação e da implementação de estratégias para o reforço do trabalho colaborativo dos professores, as evidências encontradas são residuais. Somente quatro escolas/agrupamentos de escolas deram conta da implementação de processos de formação interna e outras três referiram como ação de melhoria o desenvolvimento do trabalho colaborativo dos docentes.

Discussão dos resultados

Em primeiro lugar, considero que a implementação da autoavaliação – sobretudo nos últimos anos do ciclo - se dá por via da avaliação externa¹. Na maior parte dos processos, os resultados da autoavaliação, realizada pelos professores para prestar contas às hierarquias das organizações e à Inspeção Geral da Educação, apresenta uma lógica burocrática-profissional.

No entanto, se atentarmos no modo como os alunos e os pais e encarregados de educação são convocados para o processo, arriscaria afirmar que a lógica de mercado está também presente. O recurso ao inquérito por questionário visa aferir da “satisfação” dos utilizadores. Ao serem implicados deste modo, os alunos e seus encarregados de educação são tratados como “clientes” ou “consumidores” dos serviços prestados.

Apesar da predominância de uma lógica burocrática-profissional quanto à finalidade do dispositivo, eivada de uma lógica de mercado no modo como se dirige ao público visado, não queremos excluir da nossa análise a existência de condições de contexto que possam potenciar a emergência de uma regulação de lógica comunitária. No entanto, só uma abordagem intensiva poderá demonstrá-lo.

A emergência do modelo CAF nos processos de autoavaliação das escolas e agrupamentos de escolas é, quanto a mim, um indicador de uma deriva gerencialista na regulação da educação que incorpora princípios da nova gestão pública por emulação de práticas do setor empresarial privado. Não só os princípios gestionários oriundos do setor privado – ainda que adotados à educação - orientam o dispositivo de autoavaliação, como se verifica a participação de atores privados na avaliação interna do setor público da educação, esbatendo-se, assim, as fronteiras entre o público e o privado.


Julgo poder concluir também que os processos de autoavaliação das escolas se focam nos resultados dos alunos enquanto fator que passa a orientar as práticas organizacionais. Deste modo, “resultados” e “gestão estratégica” são vocábulos que orientam o governo das escolas, mandatos que os atores escolares vão, aos poucos, integrando no seu quotidiano.

Num sistema educativo marcado pela centralização, por uma autonomia mais retórica do que efetiva e pela atual robustez da política de avaliação externa das escolas, considero que a avaliação das escolas constitui principalmente uma prática instituída de regulação de controlo para a qual a autoavaliação institucional contribui. Considero, assim, a avaliação externa das escolas um dispositivo de vigilância do Estado em

relação às organizações escolares ao qual se associa a autoavaliação como mecanismo indutor de formas de “subjetivação” (Foucault, 2010). Os atores escolares vão integrando a autoavaliação da escola nos seus quotidianos, adotando “critérios de autorresponsabilização” e definindo “objetivos autoimpostos” (Broadfoot, 2000) por referência a outros instrumentos de regulação. Num quadro de multirregulação (Barroso, 2005), a autoavaliação das escolas, como instrumento de autorregulação e desenvolvimento organizacional, colhe ainda um estatuto de menoridade.

Referências

- Afonso, N. (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender, 23*, 41-52.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores SA.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: um livro sobre a sociologia do conhecimento* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie, 130*, 43-55. Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur-réseau *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs* (pp. 267-276). Paris: Mines Paris Les Presses.
- Defarges, P. M. (2002). *La gouvernance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros. Curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Lda.
- Gaudin, J.-P. (2002). *Pourquoi la gouvernance?* Paris: Presses de Sciences PO.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie Politique: L'Action Publique*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.



Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde *La construction du sens dans les politiques publiques: débats autour de la notion de référentiel* (pp. 153-179). Paris: L'Harmattan.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.

Rose, R., & Davies, P. L. (1994). *Inheritance in Public Policy Change without Choice in Britain*. New Haven Yale University Press.

Stoker, G. (1998). Governance as theory: five propositions. *International Social Sciences Journal*, 155, 19-30.

Thoenig, J.-C. (2006). Politique publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & S. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (2 ed., pp. 328-335). Paris: Les Presses Sciences PO.