



Revista Portuguesa de Educação
ISSN: 0871-9187
rpe@ie.uminho.pt
Universidade do Minho
Portugal

Estêvão, Carlos V.
Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da
justiça e da modernização
Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 2, 2001, p. 0
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414207>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização

Carlos V. Estêvão

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Tendo presente a evolução da política portuguesa no período mais recente de governação socialista, pretende-se analisar algumas ambiguidades das políticas educativas portuguesas, com incidência particular na dialéctica do reajustamento do direito à justiça ao dever de modernizar, a partir fundamentalmente das questões da autonomia e da avaliação.

Desenvolveremos neste artigo algumas das especificidades das políticas educativas decorrentes de uma nova postura do Estado português, para melhor enquadrarmos algumas das decisões normativas no campo da educação considerando nomeadamente as tópicas emancipatória e reguladora. A partir daqui, debriçar-nos-emos com mais pormenor sobre o dever de modernizar e o direito à justiça (esta última integrada no vector da democratização) tendo presente algumas disposições normativas e alguns discursos dos últimos responsáveis pela educação em Portugal, a propósito nomeadamente da autonomia da escola e da avaliação institucional.

1. Cambiantes de um *Estado* retocado

Independentemente das vicissitudes por que tem passado, a educação portuguesa tem vindo a ser progressivamente reajustada dentro de uma concepção de Estado que, no essencial, não apresenta alterações de vulto relativamente à herança organizacional e política dos últimos dez anos.

Na verdade, e embora estejamos actualmente perante uma fórmula governativa de iniciativa socialista, só é possível detectar diferenças face à governação anterior (social democrata) na acentuação retórica de determinados valores, agora mais focalizados no diálogo e democratização, na solidariedade e justiça, na inclusão e mercado social, na diversidade e parceria, procurando, ao mesmo tempo, manter os desígnios da modernização, do melhor posicionamento no mercado, do controlo da despesa pública e, ainda, da subordinação das políticas públicas à promoção dos requisitos de uma economia nacional competitiva.

Parece assim que a governação socialista, não obstante o pendor (sobretudo esperado) para uma marcação governativa mais ideológica, vem assumindo, face aos desafios da globalização e da "nossa circunstância europeia", uma posição mais pragmática, sem grandes invocações dos princípios que baseiam a sua matriz ideológica, embora sem abdicar da ostentação mediática de uma liderança mais reparadora (contra o autoritarismo anterior e o peso dos números), de uma maior visibilidade dos sentimentos sociais nas políticas, do incremento de uma maior parceria e contratualização¹ com a sociedade civil e o poder local.

Este apelo a um discurso simultaneamente modernizante e mercadorizado, por um lado, e a uma nova metodologia e a uma retórica mais social, emotiva e remoralizante, por outro, proporcionaram aos governos socialistas (sobretudo ao primeiro), não só uma onda de simpatia e de reforço de capital político como também lhes deu um cunho simultaneamente continuista e retoricamente reformista, tornando o seu projecto algo instável e pouco coerente na gestão das várias contradições com que se confrontou e vem confrontando.

Uma dessas tensões que é possível isolar dentro deste contexto situa-se precisamente ao nível dos valores da modernização versus democratização, que alguns autores portugueses vêm estudando desde há algum tempo (cf., por exemplo, J. Correia, A. Stoleroff & S. Stoer, 1993 e L. Lima, 1994), e que será objecto de uma atenção particular neste trabalho.

Independentemente do que a este propósito viermos a dizer mais à frente, é de assinalar, desde já, que, no jogo desta tensão, entram elementos vários, designadamente elementos democráticos, gerencialistas e de mercado, entre outros, que tornam esta relação complexa, mas que permitem

afirmar ao mesmo tempo que, actualmente, ela se vai retocando também ao ritmo das operações de cosmética do Estado.

Outro sinal deste mesmo processo político tem a ver com a crescente reivindicação de um sentido mais profissional e eticizado na gestão de organizações e instituições públicas, dentro de uma concepção de gerencialismo que aparece, não com uma marcação mercantil dura, comitada com a ideologia da nova gestão, mas mais orientada para a responsabilização e prestação de contas onde é possível, não obstante a prevalência das relações de mercado, descontinar vestígios de democraticidade (cf. M. Langan, 2000).

Considerando este último sentido, parece-nos então mais adequado falar, para caracterizar as orientações da governação socialista, de um gerencialismo mais modernizador que mercadorizado, ou de um processo mais gestionário modernizador do que gerencialista, que permite, entre outros aspectos, alguns implantes nas políticas que vão reinstrumentalizando o Estado e ganhar, deste modo, mais confiança, por exemplo, nos seus serviços públicos.

Um outro exemplo desta orientação política prende-se com a tentativa de alguma territorialização das políticas educativas, nomeadamente com o reconhecimento de maior autonomia às escolas e, ainda, com a ênfase que vem sendo dada à avaliação. Não obstante estes processos poderem ser interpretados de modos eventualmente desencontrados, consideramos que o rumo que estão a tomar pode reforçar a pertinência da hipótese de que o seu desenvolvimento e importância estão a sofrer de déficits de politicidade, revelando — e servindo-nos da análise que M. Lacombe (2001) faz à avaliação — uma falta de orientação política ou a uma ausência ou deriva quanto a valores de referência.

Um outro aspecto ilustrativo da nova imagem de Estado relaciona-se com a acentuação das políticas sociais de inclusão e de segurança social que se vêm aplicando em nome de uma maior justiça social e da ampliação do princípio de igualdade de oportunidades. Isto significa que no actual contexto de crise e na crescente invasão da ideologia de mercado, a problemática da inclusão vai possibilitar a compatibilização da agenda democrática com a agenda neoliberal, ainda que a questão das desigualdades, neste enquadramento, tenda a ser esquecida a favor da exclusão e da tolerância

desconectadas de toda a perspectiva conflitual (cf. J. Correia, 1999; J.-L. Derouet, 2000 e C. Dubar, 2000).

De facto, a partir sobretudo da década de 80, verifica-se que, mesmo do ponto de vista discursivo, o combate contra as injustiças se atenua e que as próprias políticas de justiça distributiva começam a sair das preocupações essenciais dos governantes, dando lugar então, já nos anos 90, às agendas do combate a uma desigualdade específica (a da pobreza), num processo de simplificação evidente da questão social, que deixou de ter em conta, nas palavras de J.-P. Fitoussi & P. Rosanvallon (1997: 11), "uma análise global do sistema (em termos de exploração, de repartição, etc.)" passando agora para "uma abordagem no segmento mais vulnerável da população", suscitando atitudes de compaixão e de maior ou menor militância.

Por este breve rastrear de algumas reorientações e processos políticos da governação socialista, podemos concluir que eles apontam para uma concepção de *Estado retocado*, mantendo-se, por consequência, substancialmente inalterado apesar de alguma cosmética a que foi sujeito em nome de uma outra ideologia (mais humanista, inclusiva e democratizante).

2. Ambiguidades nas políticas educativas actuais

Num artigo de L. Cortesão *et al.* (2001) recentemente publicado, os autores distinguem três níveis de decisão política: o primeiro dizendo respeito a uma orientação genérica (*políticas*), o segundo à tradução dessa orientação em decisões concretas (*policies*), e o terceiro à apropriação concreta pelos actores sociais dessas decisões. Como entre estes níveis o grau de articulação é débil, possibilita-se um relativo grau de autonomia de cada um dos níveis relativamente aos restantes.

Esta distinção analítica parece-nos pertinente para interpretar algumas das decisões políticas da governação socialista, dado que, apesar de visarem, num primeiro nível, uma maior justiça social ou uma maior igualdade de oportunidades, nada garante que, ao serem traduzidas em políticas concretas, estas permaneçam fiéis ao espírito da decisão verificada no primeiro nível. Obviamente que estes projectos, ao serem disseminados no sector social e traduzidos em dispositivos regulamentares ou pedagógicos por exemplo, irão sofrer ainda outros impactos que interferirão no sentido final das decisões tomadas.

Torna-se por isso relevante sublinhar, ainda na esteira dos autores, que determinada medida pode surgir dentro de um *topos* emancipatório ao nível da política geral mas vir a localizar-se, no nível inferior, num *topos* regulatório (e vice-versa, acrescentaríamos). Isto significa que "não é por uma política ser da autoria, apoiada ou influenciada por actores situados politicamente numa preocupação com a emancipação (sindicato, governos de esquerda, etc.) que assume imediatamente esse teor e a respectiva localização" (L. Corfesão *et al.*: 51). Agora, é o próprio diálogo e a interacção entre actores que são susceptíveis de localizar-se como emancipação, dominação, alienação, etc..

Este balancear de localização *tópica*² parece-nos particularmente interessante no caso português, sobretudo se tivermos em conta que uma das características da sociedade portuguesa é precisamente a "heterogeneidade interna tanto dos princípios de regulação como das lógicas de emancipação" (B. Santos, 1994: 85), o que faz com que o Estado português seja uma "forma política muito complexa", algo *fractalizada*³ na medida em que ostenta internamente irregularidades, inconsistências, incongruências, situadas a, e entre, vários níveis (desde o da concepção ao da adopção e da implementação).

Esta reflexão pode ajudar-nos a compreender melhor, sem ingenuidades mas também sem maquiavelismos ou apriorismos desnecessários, as ambiguidades e tensões que impendem sobre as políticas educativas e designadamente sobre o seu timbre regulatório ou emancipatório, ao mesmo tempo que atenua os libelos que tendem a marcar definitivamente a política educativa portuguesa como neoliberal sem mais, assim como ajuda a situar melhor a problemática da modernização *versus* democratização (e justiça).

A esta luz é possível formular a hipótese de determinadas medidas normativas como, por exemplo, a da autonomia das escolas, ou a da revisão curricular, ou a da avaliação, se inscreverem num *topos* regulatório independentemente de, na sua concepção inicial, terem eventualmente por detrás uma localização emancipatória em alguns dos seus aspectos.

O mesmo poderá ser dito, então, a propósito das medidas concretas tendentes nomeadamente à modernização do sistema educativo uma vez que, face à especificidade dos vários níveis de decisão política, elas dificilmente deixarão de reflectir a mesma heterogeneidade (e as mesmas ambiguidades).

Na verdade, e aceitando, na esteira de outros autores, que uma das tendências na educação, a partir sobretudo da década de 80, tem precisamente a ver com a ideologia da modernização, que procura valorizar o modelo empresarial "como eixo de referência privilegiado na regulação da educação" (J. Correia, 1999: 107), ela tem perdurado em Portugal também como um campo semântico relativamente ágil que vai cobrindo outras ideologias, nomeadamente a ideologia democrática e a mais recente ideologia da inserção, com inevitáveis ressemantizações conceptuais e novas acentuações em termos das tópicas regulatória e emancipatória.

Por outro lado, a modernização pode ser lida de vários modos, desde logo como um processo estruturado em redor do princípio regulador dominante da empresa, ou como um processo explicitamente orientado por parâmetros da lógica de mercado, ou então como um processo que pode combinar metas económicas de redução de despesas e processos gestionários mais eficientes com objectivos ou metas sociais (para combater a exclusão, por exemplo). Isto significa, entre outras coisas, que a ideologia da modernização, não obstante tender a decorrer do contexto estrutural empresarial, se reporta a um campo semântico que frequentemente não coincide nem com a ideologia empresarialista, nem com a ideologia neoliberal nem com a ideologia democrática, embora tenda, sobretudo em certas formações sociais e em certos momentos históricos como o actual, a estabelecer contactos privilegiados não apenas com a ideologia empresarialista mas também com a lógica da mercadorização.

Tendo presente, de modo mais concreto, a produção normativa no campo da educação dos dois últimos governos socialistas, parece-nos evidente que também eles têm vindo a perseguir a modernização em educação em ordem a criar uma cultura não só mais sintonizada com o élan empresarial mas também incrustada com elementos de justiça e equidade. Ou seja, não obstante a ambiguidade e tensão entre meios gerenciais e fins sociais na agenda modernizadora, a modernização tem aparecido em Portugal vinculada não só à ideia de competir num contexto global instável, mas também ao combate à exclusão social.

Isto equivale a dizer que na governação socialista a modernização, tal como aconteceu, segundo R. Fergusson (2000), em Inglaterra com o *New Labour*, tem visado cumprir fundamentalmente duas agendas: a do sucesso

da economia num contexto cada vez mais global e a da justiça social. Assim sendo, não surpreende que o governo socialista não tenha rejeitado o mercado como mecanismo discriminador e que, simultaneamente, tenha vindo a apelar à realização designadamente do princípio da igualdade de oportunidades no seio desse mesmo mercado.

De um modo mais complexo, é possível afirmar, adaptando o que o autor citado diz a propósito do país que analisou, que as políticas sociais em Portugal estão sob duas tensões: a primeira, entre o cumprimento dos objectivos de modernização e os métodos gerenciais para realizá-los; a segunda, entre as próprias fontes ideológicas das duas agendas da modernização (à do sucesso económico global e a da justiça social).

Em síntese, poderíamos afirmar que, tendo presente o caso da educação portuguesa, para além da modernização e da democratização caminharem lado a lado, como é constatado por outros autores, o vector da modernização tem vindo, no entanto, a impor-se simbolicamente como elemento salvador e providencial, legitimando o impulso reformador, enquanto que o vector democrático se retrai, emergindo agora, nomeadamente em termos discursivos, como reparador (das injustiças) e quase penitencial (para expiar os eventuais excessos das *virtudes* da modernização).

Um outro dado pertinente do lado das preocupações sociais e que reflete as ambiguidades já salientadas desta governação é o que se prende, neste momento, com as referências às políticas veiculadoras do combate à exclusão que emergiu por reconversão semântica de ideologias anteriores, mercê de referenciais estruturantes do novo contexto sócio-político (U. Correia, 1999). Na verdade, a integração na agenda política da dimensão do combate à exclusão ao lado da ideologia da modernização permite-nos interpretar mais este retoque governamental no sentido de se obter uma gestão mais controlada da exclusão, sem rupturas na coesão e equilíbrio sociais, face às forças centrifugas que vêm das novas tendências da economia e dos seus impactos no mundo e organização do trabalho.

Tal facto pode ser lido, por conseguinte, como integrante de uma "ideologia democrática" embora o princípio regulador do mercado persista como estruturante da própria "ideologia da inclusão" e esta tenda a esbater a problemática da desigualdade social que passa, agora, a ser pensada sobretudo "como expressão de uma diversidade social no interior de um

“mundo educativo” (J. Correia, 1999: 108). No mesmo sentido e dentro do mesmo contexto, a própria lógica do bem comum tende a ser compreendida não tanto como respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades mas como apelo à tolerância relativamente às diferenças.

Contudo, esta leitura não deixa ela também de ser parcial. Na verdade, as ideologias referidas, não obstante ostentarem um princípio regulador dominante, não podem ser analisadas também sem a convocação de outros princípios que estruturam a nossa realidade social. Isto permite, por exemplo, que a leitura do fenômeno da exclusão se torne substancialmente mais complexa mas que, simultaneamente, possibilite mais facilmente a desocultação da cultura de tolerância ou do modo como a problemática das desigualdades sociais pode ser omitida pela simples invocação, num discurso moralizante, do respeito pelas diferenças individuais (cf. J.-L. Derouet, 2000 e também M. J. Casa-Nova, 2001).

Assim, na análise das intervenções públicas dos nossos governantes e da própria produção normativa relativamente ao fenômeno, por exemplo, da exclusão, torna-se imprescindível ter presente esta multirreferencialidade resultante de outros princípios reguladores que têm a ver com o Estado, com a comunidade, com o mercado, entre outros.

3. Reajustar o dever de modernizar ao direito à justiça: a propósito da autonomia e da avaliação

Já referimos que com os governos socialistas prevalece no campo educativo um certo hibridismo axiológico em que, por vezes, não é fácil descontinhar quer a sua orientação dominante em termos de modelo regulador quer a sua congruência ao nível da sua expressão nas medidas normativas ou legais concretas.

Por outro lado, e uma vez que foi assumida a estratégia de reformar a educação através de “revisões” ou de “reajustamentos”, retirando, por isso, o dramatismo simbólico que a palavra (e o momento de) reforma encerra(m) (cf. A. Afonso, 2000 e L. Lima, 2000), os governos socialistas têm vindo a prosseguir no trabalho de alterar mais ou menos profundamente o tecido educativo, em nome dos valores da modernização e da justiça social, sem no entanto se especificar muito bem o sentido e o alcance destes conceitos.

De facto, para Marçal Grilo, ministro da educação do primeiro governo socialista da década de 90, as duas preocupações do seu ministério estariam, ora nas "fragilidades" resultantes das características educacionais da população (entre 1º e o 9º anos perder-se-iam 35% das crianças), ora no fenômeno da exclusão ao lado da internacionalização das economias e globalização dos mercados. Esta exclusão seria plural uma vez que abrangeria indivíduos, grupos, regiões, profissões e países que hoje se encontram "quase completamente afastados do processo de desenvolvimento"⁴.

Também Guilherme O. Martins, um dos seus secretários de Estado, reitera, no mesmo evento, a ideia de que "A Europa do conhecimento deve ser, assim, também um espaço de justiça e de equidade — não numa lógica uniformizadora, mas de modo a que a qualidade seja um permanente desafio sempre por atingir e cada vez mais exigente" (1997: 132). Acrescenta então que "as respostas não estão só na educação formal e numa escola uniformizadora. Daí justamente a necessidade de ligação e coordenação entre educação e a formação e a questão central de respostas sociais, territórios educativos de intervenção prioritária, currículos alternativos ou adaptados, etc., etc.." (ib: 133). Aliás, e a propósito do pacto educativo proposto pelo governo socialista, este mesmo responsável escrevera já que: "Numa situação dilemática em que a massificação e a qualidade se defrontam, a Educação não pode esquecer-se do combate contra a ignorância e contra a exclusão. Hoje a desigualdade e a injustiça manifestam-se, cada vez mais, a propósito do acesso ao conhecimento e da circulação dos bens educativos, numa 'esfera de justiça' cada vez mais importante, para usar a expressão de Michael Walzer" (1996: 22, itálico do autor).

Para além dos discursos, várias medidas foram entretanto tomadas em termos legislativos tendentes explicitamente a combater a exclusão social dos alunos e o abandono precoce do sistema, e ainda outras que visavam transformar a escola num espaço privilegiado de educação para a cidadania⁵ e valorizar a dimensão humana do trabalho.

Dentro deste espírito, e reflectindo uma nova tentativa de regulação sistémica tendente à valorização do local, é publicado o decreto da autonomia das escolas (D.-L. nº 115-A/98, de 4 de Maio), o qual, segundo o então ministro da educação Marçal Grilo, equivalecia à grande alteração "que vale a

pena fazer nos próximos anos" acrescentando imediatamente que, também aquela "Não será uma modificação dramática do ponto de vista mediático, porque necessariamente será feita de uma forma tranquila e gradual, mas é, seguramente, no médio e longo prazo a grande alteração que nós devemos introduzir no sistema" (1997: 153).

Dentro deste diapasão, e tentando congraçar a autonomia com a justiça e a qualidade, A. Benavente, secretária de Estado da Educação e Inovação, escreverá mais tarde que "a autonomia, a diversificação e a abertura institucional são os três princípios básicos de uma cultura de administração que assegure a igualdade de oportunidades, aprendizagens de qualidade e o exercício da cidadania plena" (1998: 342).

Se atentarmos, então, no diploma da autonomia das escolas, aí se diz, no que concerne ao papel do Estado, que este deve dar apoio e regulação "com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes", devendo também "favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades".

Depois, nos princípios que devem nortear a autonomia, são referidos expressamente (art. 4º), para além da responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes, os princípios da democraticidade e participação, da estabilidade e eficiência da gestão escolar, da qualidade do serviço público da educação prestado, da equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Também a celebração de "contratos de autonomia", que o mesmo diploma prevê, deve ser enquadrada (art. 48º) na "subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos", exigindo ainda o reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, "através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação" e a "garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado". Aliás, na análise das candidaturas para a concretização dos contratos de autonomia, um dos critérios a ser cumprido é precisamente o de "contribuir para a qualidade

educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária" (art. 51º). Do mesmo modo, a participação dos pais deve concretizar-se através da organização e colaboração em iniciativas que visem a "promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas", para além de outros objectivos (art. 41º).

Por este conjunto expressivo de intenções e pressupostos, é patente, em primeiro lugar, a preocupação de conciliar princípios múltiplos de justificação nem sempre facilmente compatíveis. Um exemplo desta dificuldade pode encontrar-se na valorização que é dada à vertente da democratização, da igualdade de oportunidades e da equidade, ao lado de uma outra preocupação que tem a ver com a qualidade e a eficácia em educação. Embora não sejam incompatíveis em termos teóricos, como vimos aquando da nossa análise à modernização, estas duas orientações podem ser difíceis no entanto de harmonizar, desde logo se a lógica de mercado vier a imperar. Do mesmo modo, ainda que o decreto convoque o princípio da descentralização, o que, à partida, pode garantir a inclinação para o primeiro bloco de valores, há que saber se este mesmo princípio, designadamente num contexto de escassez de recursos, não se transformará numa mera técnica de gestão (em que a responsabilidade pela captação dos recursos recai sobretudo sobre a sociedade civil), com efeitos eventualmente nefastos sobre a "qualidade educativa"⁶ e versões mais radicais de justiça.

Embora não seja ainda possível afirmar com segurança em que sentido estão a desenvolver-se as práticas de autonomia propiciadas por este normativo⁷, é razoável pensar que a tensão entre democratização e justiça, por um lado, e modernização e qualidade, por outro, prevaleça nas dinâmicas locais, podendo ainda estar a acontecer alguma menor atenção do Estado a domínios onde é mais difícil obter êxitos, como é o caso da concretização do princípio da igualdade de oportunidades.

Do lado da gestão, e tendo presente que a decisão de outorgar mais autonomia às escolas não incompatibiliza necessariamente a modernização da gestão com o aprofundamento da democracia (cf. J. Barroso, 2000), torna-se igualmente mais relevante o papel dos gestores escolares na viabilidade ou não de uma ordem organizacional mais democrática, pela sua atitude de incentivo ou de esquecimento relativamente à construção de acordos ou

compromissos locais necessários ao desenvolvimento democrático da escola e à garantia de maior "equidade do serviço público de educação".

Embora o estabelecimento destes acordos ou compromissos de acção seja um trabalho necessário, a referência a tantos valores de radical diferente por parte deste normativo pode dificultar esta tarefa, uma vez que se reportam a "mundos" (cívico, comunitário, empresarial) também diferentes que compõem a escola (cf. C. Estêvão, 1999 e 2001), podendo levá-la, consequentemente, a alguma deriva em termos de cumprimento dos objectivos democráticos da igualdade de oportunidades e do sucesso educativo.

Por outro lado, interessará saber se as escolas que se encontram, por força do referido decreto-lei, em processo de autonomia estão a inclinar-se mais para a conformidade administrativa a (novas) regras ou perseguem o primado dos princípios da justiça, a qual não tem a versão com a igualdade de acesso e a equidade mas também com a dialéctica da identidade e da diferença, da igualdade e da desigualdade, da cultura e das culturas, com a multiplicação de espaços em que as relações de poder estejam abertas à contestação democrática, com o modo como os valores e as normas são negociados nas escolas. Da mesma maneira há que reflectir sobre os critérios de justiça que estão a presidir à construção da autonomia no sentido de saber quais os privilegiados; se os critérios contingentes da comunidade escolar que constrói o seu bem comum local ou os critérios imparciais e abstractos de justiça que a transcendem mas que, por outro lado, tendem a não reconhecer as diferenças e a justiça complexa resultante dos vários mundos que compõem a escola (cf. C. Estêvão, 2001).

Para concluir, e reconhecendo que a autonomia representa geralmente uma oportunidade renovada de se construir uma escola mais responsável e justa, não se vê tão claramente nas disposições normativas deste decreto, a ênfase no que R. Starratt (1991) apelidou de "ética da crítica" (que ilumina práticas não éticas e combate a desumanização encoberta na linguagem e nas estruturas da sociedade) para, depois, se avançar para uma outra ética, a "ética da justiça", mais explícita e profundamente orientada para as questões da igualdade e dos direitos humanos.

A par de esta alteração político-institucional que está a ocorrer no sistema educativo português no contexto de um novo retoque no papel do

Estado, e dentro da mesma linha de conciliação dos valores da justiça, da equidade, da participação e da democracia com os da qualidade, da modernização e da eficácia, emerge a questão da avaliação, a qual, segundo L. Demaily (2001a: 13/14) — e reportando-se a outro contexto —, se vem constituindo num dos lugares, num dos desafios, num dos sintomas da actual fase de "tacteamentos em redor de um novo modo de regulação do sistema educativo" (*ib.*: 13)⁸.

Na verdade, e partindo do plano discursivo, a avaliação surge como uma das preocupações centrais dos ministros responsáveis pela pasta da educação e de outros responsáveis políticos (podendo falar-se até de um surto de *avaliecionite*), embora não sejam pertinentemente aprofundadas outras questões, como, por exemplo, a questão da avaliação das avaliações (que implica uma reflexão técnica, ética e política sobre os dispositivos de avaliação, cf. L. Demaily, 2001b), ou a avaliação da própria "avaliabilidade" das escolas e das políticas educativas⁹, ou as contradições das variadas missões e funções sociais que a escola tem actualmente de cumprir, ou até a questão do papel do todos os actores educativos enquanto sujeitos e objectos de avaliação, isto é, como avaliados e avaliadores legítimos.

Assim, o ex-ministro da educação A. Santos Silva, num artigo de opinião (2001), considerou que a avaliação deveria integrar-se no pressuposto de uma filosofia comum de promoção da qualidade, cujos resultados se destinariam sobretudo a "informar a escola" sobre os seus pontos fracos e fortes do desempenho, merecendo as escolas com melhor desempenho "um estudo adicional, que porá em relevo as condições e os factores de excelência, numa lógica de construção de modelos de referência e disseminação de boas práticas".

Dentro da mesma lógica argumentativa, defendeu, na altura, que o seu ministério se recusaria a fazer três coisas: "a aceitar que o desempenho das escolas possa ser reduzido a uma escala unidimensional: a sua vida é rica e diversificada. Recusa-se a elaborar um 'ranking' oficial de escolas: a sua missão não é ordenar escolas, é regular o sistema e contribuir para o melhor desempenho possível de cada escola. Recusa-se a subscrever o pressuposto de que a competição é o único caminho para estimular a qualificação porque subscreve a ideia, bem diferente, de que o caminho certo é a aproximação

sustentada das escolas a padões de qualidade e a modelos de referência que podem conhecer e praticar".

Independentemente do entendimento de alguns dos conceitos aqui mobilizados, como o da qualidade, por exemplo, não deixa de ser claro que há uma tentativa de ressituar a avaliação dos resultados dos alunos em parâmetros que objectivamente sirvam a escola, sem que esta venha a sofrer as consequências de uma avaliação menos positiva. Contudo, não deixa de ser curiosa a coincidência de, após a sua substituição, o novo (e actual) ministro da educação Júlio Pedrosa se ter "visto obrigado" a publicar, em 27 de Agosto de 2001, por pressões advindas de vários sectores, nomeadamente dos meios de comunicação social, os resultados dos exames nacionais do 12º ano, em que as escolas secundárias aparecem pela primeira vez ordenadas segundo uma lista com base naqueles resultados.

A polémica reside agora no sentido a dar a esta iniciativa (constrangida) do ministério¹⁰, visto este não pretender, como foi explicitamente dito, que a referida listagem conduza a um *ranking* das escolas, com efeitos nefastos em termos de justiça e de um justo equilíbrio em termos dos diferentes objectivos da política educativa. Contudo, ainda que as intenções se orientem para tornar as escolas mais capazes de auto-crítica e de auto-avaliação, não deixa de ser oportuno sublinhar que esta prática ainda está longe das nossas escolas, havendo ainda quer relativamente pouco material teórico e metodológico da sua finalidade quer bastante desconhecimento da utilização dos seus resultados. Para além destes aspectos, persiste uma aterragem reduzida a outras variáveis mais macro (educacionais, políticas...) e organizacionais que interferem no processo de avaliação da escola como instituição e na compreensão das redes e teias que se estabelecem no seu interior, ao mesmo tempo que há muito a fazer ainda no reconhecimento da legitimidade e pertinência dos critérios adoptados de acordo com os princípios aceites como válidos (cf. M. Grinspun, 2001).

Ainda um outro dado relevante nesta discussão é aquele que coloca em questão o próprio Estado. Na verdade, se por um lado, este tipo de procedimento avaliativo tende a funcionar não apenas como base informativa mas também como uma fonte de legitimação da autoridade estatal¹¹, por outro lado, a análise, ainda que sumária, do *ranking* revela, entre outros aspectos, as falhas do próprio Estado em termos de equidade na distribuição

dos meios no campo da educação e, portanto, da justiça e da justeza das próprias escolhas políticas centrais, quando se constata, por exemplo, uma fratura tão evidente entre escolas do interior e escolas do litoral português.

Independentemente do sentido que esta polémica possa vir a assumir, interessa salientar que, quer ao nível das intervenções públicas dos responsáveis políticos, como já exemplificamos, quer, ainda, ao nível das interações expressas nos preâmbulos de vários normativos publicados pelos governos socialistas relativos à avaliação, os posicionamentos são claros quanto à intenção de conciliação do direito à justiça com o dever de modernização do sistema.

Relativamente a este último aspecto, e também a título de exemplo (e num registo mais descriptivo), as orientações e disposições relativas à avaliação dos alunos tendem igualmente a enfatizar, como princípios estruturantes, a primazia da avaliação formativa, a transparência do processo avaliativo ao mesmo tempo que se aponta como finalidades, o estímulo ao sucesso educativo dos alunos, a regulação das aprendizagens, a certificação dos saberes adquiridos e a contribuição para a melhoria da qualidade e promoção da "confiança social" no sistema educativo e na informação que a escola transmite¹².

Do mesmo modo, o diploma sobre o sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior (decreto-lei nº 205/98, de 11 de Julho), reflecte de uma forma muito clara a necessidade de compatibilizar a justiça com o dever da modernização, depois de reconhecer as dificuldades que podem advir do processo de globalização, dado que a "experiência mostrou que a integração mundial não distribui necessariamente os benefícios por igual, distinguindo grupos sociais, empresas, países, regiões e originando mecanismos de exclusão". Daí ser necessário investir no desenvolvimento humano, "para não sofrer os efeitos da exclusão determinada pela incapacidade de enfrentar a competição mundializada ou de contribuir para a cooperação tornada internacionalmente imperativa", e em "novos modelos de organização social capazes de assegurar o desenvolvimento com equidade."

Face a estes documentos, e reconhecendo embora que os objectivos de uma política não se podem limitar a uma exegese dos diferentes textos normativos que a fundam ou que a explicitam, parece-nos legítimo afirmar que existe uma consciência discursiva de não restringir as decisões sobre a

avaliação à tópica regulatória. Contudo, a lógica da avaliação não é verdadeiramente reinterrogada, no sentido de lhe reconhecer uma maior politicidade e dialecticidade, o que parece congruente com o cenário já referido de um tactear para uma nova regulação sistémica, com repercussões nomeadamente em termos de professionalidade dos professores, dos directores e de outros profissionais.

É sintomática, a este propósito, a evolução, a que também vimos assistindo neste período socialista, do papel que deve caber aos inspectores e à Inspecção da Educação como instituição no desenvolvimento do sistema escolar, designadamente pela importância dada agora à "avaliação integrada" das escolas e às auditorias pedagógicas, em acções de consultoria, de avaliação externa e de monitorização do sistema.

Estes novos modelos de intervenção são justificados, entre outros aspectos, pela obrigatoriedade de, em democracia, se prestar contas do estado da educação e pela responsabilidade colectiva no que se refere à qualidade das escolas e das experiências de aprendizagem dos alunos (IGE, 2000). Verifica-se assim que também a Inspecção se vem adaptando a este novo desafio, passando claramente dos tons da inspecção para as *tonalidades* da avaliação, não abdicando, porém, do seu papel regulador.

A auditoria, por exemplo, e tal como é reconhecido num dos seus documentos (IGE, 1997), foi introduzida em muitos países com diferentes filosofias "umas vezes para apoiar políticas neoliberais, estimuladoras da competitividade das escolas; outras vezes para reforçar a autoridade de Administração, verificando a conformidade normativa; outras vezes ainda para contribuir para a consolidação da autonomia e responsabilização das escolas" (*ib.*: 22). Embora reconhecendo as diferentes orientações e até as diferentes perversões deste procedimento, em termos de contribuir para absolutizar a unicidade de respostas e a univocidade de interpretação por exemplo, ele é considerado, quando devidamente concebido, como um instrumento útil e adequado às novas exigências que resultam do contexto de maior autonomia¹³.

Porém, e não obstante as boas intenções e até a clarividência que alguns documentos produzidos no seu interior revelam a este propósito, a Inspecção, enquanto autoridade visível das sanções e num quadro de perda aparente de relevância, pode estar, também por este procedimento, a investir

em formas de actuação mais refinadas, neofeudais, que possibilitam uma nova vassalagem designadamente pela valorização, em nome da responsabilização democrática, do mecanismo da prestação de contas.

Além disso, esta nova postura da Inspecção, mais congruente com o "Estado avaliador" de que fala G. Neave (1988)¹⁴, pode estar a conduzir a própria avaliação à valorização de fórmulas elítistas reforçando o pendor do que alguém chamou de "burocracia elitista", em prejuízo dos valores da igualdade e da justiça. Mais. Ela pode estar a induzir, sob fórmulas de intervenção mais soft, a homogeneização das escolas e até uma alteração das suas prioridades, na medida em que o que publicamente acaba por contar e que reforça a confiança na escola é o que foi considerado digno de ser avaliado e que mereceu a aprovação oficial.

Aliás, a própria necessidade de preparar para, e de responder, à Inspecção pode acabar por criar agendas artificiais às escolas, impondo, independentemente das vontades e dos princípios de intervenção, alguns significados que correspondem à definição oficial de verdade, tarefa tanto mais fácil quanto a Inspecção se arvorar em "consciência crítica do sistema", detentora, portanto, dos critérios de correcto e de incorrecto, de justeza e de desvio. É que o controlo centralizado dimanado da Inspecção acaba por significar, quer se queira quer não, a definição central de algumas categorias legítimas de intervenção educativa, que podem não passar necessariamente pela potenciação das escolas em termos de democratização e de justiça, levando, por exemplo, a uma compartimentação mais rígida dos alunos e à marginalização dos campos e dos saberes não avaliados¹⁵.

Para concluir este ponto, a Inspecção, neste tactear para novas formas de regulação sistémica, parece querer resolver alguma fragmentação ou desestabilização que a nova realidade tem trazido à sua missão, pelo investimento em novas formas de avaliação e de intervenção (mais estratégica, mais integrada, mais convergente com os interesses da escola, mais estimulante dos processos auto-avaliativos e de mudança). Pensamos, contudo, que apesar deste esforço, prevalece alguma indefinição quanto às suas novas funções no novo contexto de regulação do sistema escolar e do papel do Estado¹⁶, facto que não pode deixar de ocasionar algumas perplexidades às próprias escolas, contribuindo para que estas acabem por reforçar também o pendor regulatório na sua actuação, tornando-se assim mais "ajustadas" mas não necessariamente mais "justas".

Conclusão

Não esquecendo que a modernização quase sempre anda vinculada a agendas empresarialistas e de radical mercantil, levando a que, entre outros aspectos, funcione como "factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais" (cf. J. Correia, A. Stoleroff & S. Stoer, 1993: 35) e nos leve a um liberalismo pós-democracia, não é menos verdade que ela não é *a priori* incompatível com a própria democracia ou, de modo mais crítico, com certas concepções de democracia.

Foi no sentido de captar as especificidades da conciliação ou reajustamento destas agendas que analisámos alguma produção retórica e normativa dos últimos dois governos portugueses relativas à autonomia e à avaliação, dentro de uma concepção de *Estado retocado* e, portanto, essencialmente pouco alterado nas suas funções relativamente às concepções defendidas por governos anteriores e mantendo, por isso, as mesmas ambiguidades.

Na verdade, algumas destas medidas confirmam outras leituras que apontam para a sua ambiguidade: por um lado, procurando utilidade económica e instrumental da educação e, por outro, a finalidade social da justiça social, da cidadania, embora este último vector possa tornar-se ele próprio perfeitamente instrumental ou funcional ao primeiro, dentro da narrativa de mercado e, por isso mesmo, marginal a uma tópica emancipatória.

Uma outra conclusão prende-se com o facto de a importância crescente concedida quer à autonomia quer à avaliação (e também ao novo papel da Inspecção) poder, contradiitoriamente, reduzir a qualidade da educação em nome da qual foram promulgadas. De facto, e não obstante os bons propósitos, elas podem constituir-se em verdadeiras tecnologias racionalizadoras do Estado avaliador (cf. D. Hartley, 2001), tal como a pedagogia ou a gestão, reforçando a "cultura do rendimento" (G. Whitty *et al.*, 1999:114), em detrimento do enriquecimento das oportunidades de aprendizagem e dos valores da justiça e da democracia, estas últimas fazendo parte de uma outra posição ético-política crítica e democrática, que implicaria, entre outros aspectos, uma clara orientação de revalorização política da autonomia e da avaliação.

Notas

- 1 O primeiro ministro da Solidariedade e da Segurança Social, Ferro Rodrigues, depois de afirmar que: "Em síntese, a integração social não foi, no ciclo político de 1985 a 1995, um tema nobre da agenda das políticas públicas" (1998: 290), acrescenta que, por exemplo, a medida do "rendimento mínimo garantido" tomada pelo governo socialista se filia nas "medidas que apostam na contrataualização de programas de inserção. Ou seja, na criação de oportunidades aos cidadãos que materializem da parte destes, a obrigação de agirem para sua própria emancipação" (*ib.*: 298).
- 2 Pensamos que este balancear entre a tópica regulatória e a tópica emancipatória pode verificat-se não só entre níveis mas até no interior de cada nível de decisão. Um outro ponto que não é aqui tratado (e que poderia ser útil desenvolver noutro trabalho) é aquele que se prende com as vicissitudes deste balancear tópico considerando nomeadamente as pressões de políticas mais globais que estão a fazer-se sentir no contexto português.
- 3 Sobre esta noção, ver C. V. Estêvão (1998a).
- 4 Intervenção no Conselho Nacional de Educação (CNE), realizada em 15 de Abril de 1997, sobre "Política Educativa: Construção da Europa e identidade Nacional".
- 5 Pelo seu carácter contraditório deve realçar-se, desde logo, o projecto dos currículos alternativos (cf. por exemplo, A. Afonso, 2000).
- 6 Quando falamos de qualidade no campo da educação temos presente a sua multidimensionalidade que tanto permite colocá-la ao lado dos ideais educativos ou então ao lado de ideologias que contribuem para empresarializar a educação (cf. C. Estêvão, 1998b).
- 7 Embora nalguns aspectos dê a impressão, como já escrevemos, de termos entrado já numa fase de *concretização* deste decreto (cf. C. Estêvão, 2000a). Sobre uma primeira avaliação oficial do modelo de autonomia, ver *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*, de J. Barroso (2001).
- 8 A hipótese central para esta autora é a de que "o desenvolvimento da avaliação está ligado a uma desestabilização do modo de regulação do sistema educativo" (*ib.*: 15). Considera também que pensar sociologicamente a ligação entre as mudanças efectivas, o desenvolvimento de práticas avaliativas e a retórica institucional actual é difícil (*ib.*: 14), uma vez que pode pensar-se estarmos perante: uma mera coincidência; uma relação de tipo causal (as reivindicações de descentralização e de autonomia levam a desenvolver a avaliação para manter o controlo); uma relação de tipo racional (a avaliação e a contrarrealização, por exemplo, podem ser consideradas como duas faces funcionais de uma mesma mudança); uma relação de tipo argumentativo (podem dar-me mais autonomia porque me avaliarão).
- 9 Ver, sobre esta noção, F. Martin (1991), especialmente o capítulo Quinto. Sobre a questão dos laços entre avaliação e as políticas educativas, e momente a análise da avaliação não apenas como um "olhar externo sobre" mas como "fazendo parte integrante da política", ver M. Jolland (2001).
- 10 Em carta distribuída à imprensa, no dia 27 de Agosto de 2001, o próprio ministério da educação reafirma, a este propósito, "que não é intenção deste ministério promover a elaboração de qualquer 'ranking' oficial de escolas com base nos

resultados de avaliações, nem favorecer, por sua iniciativa, outros procedimentos que visem aquele objectivo. [...] Entende este ministério que a sua missão está, antes, vocacionada para garantir a aproximação das escolas a novos padrões de qualidade e modelos de referência que estas possam conhecer e aplicar."

11 Poderíamos referir aqui a avaliação como "estratégia de legitimação compensatória" tal como é entendida por H. Weiler (1996).

12 Ver D.-L. nº 6/2001 e D.-L. nº 7/2001, ambos de 18/1 e ainda o despacho normativo nº 30/2001, de 19/7.

13 A Inspecção-Geral de Educação tem ainda as funções de provedoria (desp. 1/GE/97, de 13 de Janeiro) que constituiria um dos elementos fundamentais da função de controlo do funcionamento visando a promoção dos direitos, garantias e interesses legítimos dos utentes.

14 Como já escrevemos (C. V. Estêvão, 2000b), o *Estado avaliador*, que emerge como

uma das respostas à crise dos anos 80 e que intenta impor uma ética competitiva para o desenvolvimento do sistema educativo, tem feito emergir a importância da avaliação, agora orientada não para a manutenção do sistema mas para a mudança estratégica, interessando sobretudo os resultados. Segundo G. Neave (1998), daria-se-lhe uma racionalização e redistribuição de funções entre o centro e a periferia, mantendo-se o centro com o controlo estratégico geral. De facto, a avaliação, neste novo contexto político, tende a constituir-se como um dos vectores fundamentais do próprio governo no sentido de moldar a cultura do sector público, de conseguir mais facilmente consensos em relação aos objectivos, de diminuir ou de controlar as despesas públicas, enfim, de contribuir para uma maior racionalidade gestionária.

15 A. Van Zanten (2001) alerta-nos para o facto de a avaliação ter muito a ver com "a gestão das impressões" mais do que com o atacar os verdadeiros problemas, podendo servir para as escolas, por um lado, se centrarem mais na promoção da exceléncia deixando de lado a equidade e, por outro, para os actores se apropriarem dela de acordo com as suas estratégias organizacionais ou pessoais, que podem ser mais ou menos concorrentiais.

16 A própria secretaria de Estado, Ana Benavente (1998: 347) escreveu que num "contexto complexo em que se procura assegurar a autonomia e a responsabilização das escolas, a deslocação das instâncias de controlo e regulação do processo educativo do 'centro' para a 'periferia' obriga o Estado a, mesmo que transitoriamente, reforçar e aperfeiçoar os instrumentos de regulação central, criando retaguardas inteligentes".

Referências

- AFONSO, A. J. (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o projecto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In Afonso Catani & Romualdo Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 17-40.
- BARROSO, João (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes

- & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-183.
- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: FPC/ECentro de Estudos da Escola.
- BENAVENTE, Ana (1998). A edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública. In *Actas do 1º Encontro INA — A Avaliação na Administração Pública*. Lisboa: INA, pp. 341-348.
- CASA-NOVA, M. José (2001). Sociedades e escolas multiculturais. Esboço de um quadro teórico para a análise das práticas. *Revista de Administração Educacional*, vol. 1, nº 7, Jan.Jun, pp. 69-90.
- CORREIA, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110.
- CORREIA, José Alberto; STOLOEROFF, Alan & STOER, Stephen R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo português. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, pp. 25-31.
- CORTESÃO, Luisa; MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo de realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 45-58.
- DEMAILLY, Lise (2001a). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In Lise Demailly (Ed.), *Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, Enjeux, Pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 13-30.
- DEMAILLY, Lise (2001b). Questions sur l'efficacité de l'évaluation. In Gérard Figari & Mohammed Achouche (Eds.), *L'Activité Évaluative Réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.335-343.
- DEROUET, Jean-Louis (2000). Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires. In Jean-Louis Derouet (Dir.), *L'Ecole dans Plusieurs Mondes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 125-143.
- DUBAR, C. (2000). *La Crise des Identités. L'Interprétation d'une Mutation*. Paris: PUF.
- ESTEVÃO, C. Vilar (1998a). *Redescobrir a Escola Privada como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTEVÃO, C. Vilar (1998b). A agenda oculta da gestão da qualidade total na educação, In *Organizações e Trabalho*, nº 20, pp. 51-61.
- ESTEVÃO, C. Vilar (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, vol. 12, nº 3, pp. 139-155.
- ESTEVÃO, C. Vilar (2000a). A Administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. *Revista de Administração Educacional*, da Universidade Federal de Pernambuco, vol. 2, nº 6, pp. 9-20.
- ESTEVÃO, C. Vilar (2000b). Inspecção para quê? Comunicação ao 1º Forum do Sindicato de Inspetores da Educação, realizado nos dias 6, 7 e 8 de Abril de 2000, na Foz do Arelho — Caldas da Rainha (doc. políciopiado).
- ESTEVÃO, C. Vilar (2001). *Justiça e Educação*. S. Paulo: Ed. Confez.

- FERGUSSON, Ross (2000). Modernizing managerialism in education. In John Clarke, Sharon Gewirtz & Eugene McLaughlin (Eds.), *New Managerialism New Welfare?*, London: Sage, pp.202-221.
- FITUSSI, Jean-Paul & ROSANVALLON, Pierre (1997). A Nova Era das Designidades. Oeiras: Celta Editora.
- GRILLO, Marçal (1997). Intervenção na conferência realizada em 15 de Abril de 1997 pelo CNE. In Actas de *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE, pp. 145-153.
- GRINSPUN, Mirian Paura (2001). Avaliação Institucional. *Ensaio*, vol. 9, nº 31, Abril/Junho, pp. 223-236.
- HARTLEY, D. (2001). El Estado evaluador y la autonomía de la educación: motivo de reflexión? In John Smyth (Ed.), *La Autonomía Escolar: Una Perspectiva Crítica*. Madrid: Akal, pp. 119-137.
- IGE (1997). *Auditória pedagógica. Justificação de um projeto*. Lisboa: IGE/ME.
- IGE (2000). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e procedimentos*. Lisboa: IGE.
- JOLLAND, Michael (2001). L'évaluation des politiques éducatives: regard externe et processus interne. In Gérard Figari & Mohammed Achouche (Eds.), *L'Activité Évaluative Réinterrogée*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.276-279.
- LANGAN, Mary (2000). Social services: managing the third way. In John Clarke, Sharon Gewirtz & Eugene McLaughlin (Eds.), *New Managerialism New Welfare?*, London: Sage, pp. 152-168.
- LECOINTE, M. (2001). L'évaluation "instituante". In Lise Demainly (Ed.), *Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, Enjeux, Pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 197-212.
- LIMA, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- LIMA, L. C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Afonso Catani & Romualdo Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-76.
- MARTÍN, Francisco Alviña (1991). *Metodología de la Evaluación de Programas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- MARTINS, Guilherme O. (1996). Uma ideia aberta de "pacto". In António Teodoro (Coord.), *Pacto Educativo. Aspirações e Controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp. 17-24.
- MARTINS, Guilherme O. (1997). Intervenção na conferência realizada em 15 de Abril de 1997 pelo CNE. In Actas de *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE, pp. 126-134.
- NEAVE, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988. *European Journal of Education*, 23 (1/2), pp. 7-23.

RODRIGUES, Ferro (1998). Integração e exclusão social. Portugal e as duas Europas da Europa. In *Portugal na Transição do Milénio*, Lisboa: Fim de Século Edições, pp. 289-299.

SANTOS, Beira-Interior Sousa (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.

SILVA, Augusto Santos (2001). Avaliação para a Qualidade, In *Jornal Expresso*, de 21 de Março, p. 22.

STARRATT, Robert (1991). Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, nº 2, pp. 185-202.

VAN ZANTEN, Agnès (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et Grand-Bretagne. In Lise Demalley (Ed.), *Évaluer les Politiques Éducatives. Sens, Enjeux, Pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 31-46.

WEIL, Hans (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. In Miguel A. Pereyra, Jesús García Minguez, Miguel Beas & Antonio J. Gómez (Comps.), *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor S.A, pp. 208-233.

WHITTY, Georg; POWER, Sally & HALPIN, David (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Morata.

EDUCATIONAL POLICIES, AUTONOMY AND EVALUATION

Abstract

Taking into account the evolution of Portuguese politics in the recent years of socialist government, this paper aims at analysing some ambiguities of Portuguese educational policies; discussing issues on autonomy and evaluation, our main focus will be on the dialectics of the readjustment of the right to justice to the duty of modernisation.

POLITIQUES ÉDUCATIVES, AUTONOMIE ET ÉVALUATION

Résumé

Dans cet article on prétend à analyser quelques ambiguïtés des politiques éducatifs portugaises aux années récents du gouvernement socialiste; en discutant des questions de autonomie et de l'évaluation, nous envisageons surtout la dialectique du réajustement du droit à la justice au devoir de modernisation.

*Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Carlos Vilar Esteveão, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.
E-mail: cestevao@iep.uminho.pt*