



Avaliação em Educação

Autoavaliação das escolas: Regulação de conformidade e regulação de emancipação

Graça Simões

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

gjegundo@gmail.com

Resumo: A autoavaliação das escolas emerge nas políticas educativas no quadro de novos referenciais e de novos instrumentos de governança, associada a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade. No entanto, há outros conceitos que se lhe colam, como controlo, sujeição, coerção...

Focalizando os contextos da ação e supondo a diversidade das construções sociais, numa perspetiva construtivista, tem-se procurado investigar o seu impacto na regulação da ação educativa enquanto instrumento e processo político, partindo de um intervalo teórico que opõe a conformidade à emancipação. A primeira, com um sentido resignado, constrangedor, de “mudar para que tudo fique na mesma”; a segunda, com um sentido voluntarista, libertador, de melhoria contínua.

Avançou-se para o terreno numa aproximação aos atores, experimentando e explorando a técnica da entrevista coletiva, em que estes dão conta e se dão conta da complexidade das construções em que se movem, e dos confrontos entre saberes, poderes e querer, lidos por nós numa rede interpretativa fluida, tendo como referência a abordagem dos três i – interesses, instituições e ideias.

Neste artigo adiantam-se e partilham-se alguns dos dados da investigação nos três contextos em estudo – três escolas secundárias públicas de uma mesma cidade.

Palavras-chave: Autoavaliação; Regulação; Emancipação.

Résumé: L’auto-évaluation des écoles entre dans les politiques éducatives dans le cadre de nouveaux référentiels et de nouveaux instruments de gouvernance, associée à des concepts comme l’efficacité, l’efficience et la qualité. Mais, d’autres concepts s’y rattachent également, comme ceux de contrôle, sujétion, coercition...

Nous avons cherché à connaître son impact sur la régulation de l’action éducative - instrument et processus politique – en partant d’un intervalle théorique qui oppose



la conformité à l'émancipation, dans une perspective constructiviste, focalisant les contextes d'action et prenant en considération la diversité des constructions sociales; la conformité étant imprégnée d'un sens de résignation, contraignant, de 'changer pour que tout reste pareil', et l'émancipation ayant un sens volontariste, libérateur, d'amélioration continue.

Nous avons avancé sur le terrain par une approche aux acteurs d'expérimentation et d'exploration de la technique de l'entretien collectif. Les acteurs racontent et se rendent compte de la complexité des constructions dans lesquelles ils se meuvent, et des confrontations entre savoirs, pouvoirs et intérêts. Nous les avons lues à l'aide d'une grille interprétative fluide, ayant pour référence l'approche des trois 'i' – intérêts, institutions, idées.

Dans cette communication nous présentons et partageons quelques données de la recherche dans les trois contextes en étude – trois écoles secondaires publiques d'une même ville.

Mots-clés: Auto-évaluation; Régulation; Emancipation.

Abstract: The self-evaluation of schools emerges in the education policies in the framework of new references and new instruments of governance associated with concepts like efficacy, efficiency and quality. However, other concepts are also attached such as control, subjection, coercion...

Focusing on the contexts of action and considering the diversity of social constructions from a constructivist perspective, we have tried to investigate its impact on the regulation of the educational activity as a political instrument and process, starting from a theoretical interval that opposes conformity to emancipation. The former with a sense of resignation, constraint, of "changing so that everything remains the same"; the latter with a sense of voluntarism, liberation, continuous improvement.

We started by approaching the actors, experimenting and exploring the technique of collective interview, in which they realize and become aware of the complexity of the constructions within which they move, and of the confrontation between different types of knowledge, different powers and wills, read by us in a fluid interpretative network, having as reference the approach to the three "I"s – interests, institutions and ideas.

In this paper we refer to and share some of the data of the research in the three contexts under study – three secondary state schools of the same town.



Keywords: Self-evaluation; Regulation; Emancipation.

Introdução

A investigação que desenvolvemos e da qual gostaríamos de partilhar algumas linhas de análise, tem como tema central a autoavaliação das organizações escolares. O problema de investigação coloca-se no sentido de desocultar, analisar e interpretar as mudanças que se operam nas organizações escolares, com a introdução de uma nova medida política, que se configura como um instrumento de alteração à política de autonomia e gestão das escolas públicas, especificamente em Portugal. O nosso problema de investigação poderá traduzir-se, assim, nas primeiras interrogações que guiaram a pesquisa:

- a) que mudanças se percebem e se vivem nas escolas públicas na sequência da introdução de processos formais e institucionalizados de autoavaliação?
- b) em que medida e de que forma a autoavaliação serve de instrumento a uma regulação horizontal e autónoma da organização escolar?
- c) que condições favorecem uma regulação mais conformista ou uma regulação mais emancipatória?

O objetivo central da investigação foi obter dados empíricos numa perspetiva intensiva e não extensiva que, em diálogo com a problematização e à luz do quadro teórico que se resumirá adiante, contribuíssem para uma melhor compreensão dos processos de autoavaliação e para o questionamento do seu papel enquanto instrumento de regulação social, com todo o seu potencial de aliar e cruzar conhecimento, decisão e ação. Este objetivo enquadra-se também no propósito mais lato de contribuir para a compreensão e problematização das políticas educativas no quadro das tendências de reconfiguração do Estado, no qual se inserem as questões da autonomia e do controle da escola pública.

Contextualização Teórica

Não se tratando da avaliação da autoavaliação, mas sim do seu estudo enquanto prática social (Demailly, Deubel, Gadrey & Verdière, 1998), e das suas potencialidades na produção de novas representações e de induzir transformações, optou-se por uma focalização próxima e profunda dos contextos, com um questionamento específico que escapará a qualquer modelo teórico, ou melhor, que procura combinar várias abordagens. A abordagem estratégica (Musselin, 2004) foi importante para perceber os jogos de interesses característicos de qualquer contexto



organizacional, sendo importante a sua ativação num processo de avaliação. A abordagem cognitiva (Muller, 2003) é também incontornável, sendo a avaliação ela própria um processo fortemente ancorado no conhecimento e sendo essa uma das dimensões privilegiadas no eixo de análise das suas potencialidades transformadoras, enquanto instrumento, também ele político, de construção de referenciais que suportem, mas também libertem, dos jogos de interesses. Também a abordagem institucional (Draelants & Maroy, 2007) acabará por auxiliar na leitura da história de algumas ideias, tanto num sentido centralizado do sistema educativo, como mais descentralizado da especificidade das organizações.

Por um lado, tratando-se de um estudo enquadrado na análise das políticas públicas, supõe "transversalidade intelectual" e interdisciplinaridade (Baudouin, 2000), logo, "abertura teórica e metodológica" para responder a *"um outro olhar sobre o político e o Estado, uma outra maneira de se apoderar do objeto político para lhe compreender o funcionamento"* (Muller, 2004, p.20), entrando pelos efeitos da ação política e não pelas decisões, das quais se questiona a racionalidade e o objetivo de resolver problemas (Muller, 2003). Por outro, porque privilegiando uma estratégia indutiva, esta não se coaduna com a opção por uma teoria, mas apenas com *"referências paradigmáticas discretas (...) comobilizadoras de uma espécie de serenidade teórica"* (Fabre, 2005, p.190).

Estamos, portanto, no campo da análise das políticas públicas, numa perspetiva construtivista, que amplia os olhares e as leituras dos processos políticos, combinando a macro-política com a micro-política, ou seja, *"integrando os contextos de formulação e produção e o de as pôr em prática"*, com a inevitável reinterpretação, adaptação e transformação das políticas (Van Zanten, 2004, p.14). A regulação refere-se, assim, a esta dinâmica de balanço entre o controlo e a autonomia, podendo assumir feições mais conformistas e securizantes, ou mais emancipatórias e de *"fundação de um novo horizonte"* (Vial, 2001, p. 75).

A avaliação e a autoavaliação têm sido difundidas no quadro das técnicas de racionalização da ação organizada, seja numa perspetiva mais gestionária – racionalizar recursos – seja numa perspetiva mais política – satisfazer os cidadãos com informação. Mas, além destas funções de "prestar contas", a avaliação também poderá assumir outras funções mais interiorizadas, no sentido de "dar-se conta", servindo não apenas para construir e difundir uma imagem, mas também para assegurar a sua consistência e sustentação, através da potenciação das suas dimensões cognitiva e formativa. Esta dimensão, que designamos de "emancipatória", no sentido de contribuir para enfrentar *"a disjunção entre*



a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções" (Santos, 2002, p.28), não dependerá tanto dos tipos de avaliação, mas dos usos que lhe forem dados. No enlevar de conhecimento, política e ação, tanto num nível macro-administrativo, como micro-organizacional, as possibilidades serão bastante diversas, considerando o "conflito" sempre aberto e legítimo entre as pressões dominantes e as impressões dominadas. Considerar todas as teorias e práticas gestionárias como indiscutivelmente dominadoras e todas as teorias críticas indiscutivelmente emancipatórias é negar o debate, a reflexão e, logo, a própria emancipação (Alvesson & Willmot, 1992), entendida num sentido pessoal e coletivo de superação.

Metodologia

Em consonância com esta perspetiva construtivista da análise política e do conhecimento, foi delineada uma metodologia interpretativa, com três focos holísticos em três escolas secundárias de uma mesma cidade, com estratégias de pesquisa de feição etnográfica, ou seja, com a investigadora dentro da investigação, procurando compreender os atores nos seus contextos e dando relevo ao que pensam sobre a sua própria ação.

Já no terreno, optou-se pela eleição da entrevista coletiva como a principal fonte, perante a sua adequação às circunstâncias externas, tornando-se muito mais confortável para os atores, mas também devido às vantagens metodológicas, tornando-se a entrevista um momento em si de construção de sentidos. Será de referir que o trabalho "de terreno" decorreu nos dois anos letivos de grande agitação nas escolas (2007-2009), com a contestação das medidas legislativas governamentais, sobretudo a relativa à avaliação do desempenho docente, em que "avaliação" era palavra-chave para ambiente hostil, logo, nada propício a uma abordagem reflexiva e positiva. A contrariedade acabou por servir a potencialidade, não apenas nesta opção metodológica da entrevista coletiva, mas também pela mobilização deste dado inicialmente intrusivo do contexto para a rede de análise e interpretação.

Entretanto, veio o arrumar das cerca de quatrocentas páginas de entrevistas e a construção de sentido, a partir dos sentidos lidos por cerca de setenta atores, em mais de trinta horas de conversas orientadas.

O processo de categorização, feito por rondas sucessivas às escolas, concretizando-se na aplicação de duas "redes" de categorias, procurou combinar dois imperativos



de sentidos contrários – a fidelidade e valorização dos discursos dos atores e a construção de um discurso e de um sentido novo.

Podemos dizer que o aprisionamento sucessivo nas “gavetas” de categorias foi depois compensado com a libertação no processo de interpretação e escrita, que são feitos a par, deixando à vista o processo de alinhavo na construção deste sentido novo, através dos discursos dos atores literalmente a par com o discurso da investigadora, numa paginação em colunas.

Resultados

Um primeiro “filão”, detetado logo a “olho nu”, ou seja, apenas com a leitura flutuante das entrevistas, foi o que designámos por exterioridade da demanda, a partir das justificações das escolas para os seus processos de autoavaliação, aqui “estilizadas”:

- a) “Para provar que não somos maus.”
- b) “Para comprovar que somos bons.”
- c) “Para comprovar por que somos bons.”

A primeira constatação analítica é, pois, a de que não poderá falar-se de processos institucionalizados de autoavaliação nas nossas escolas, nem sequer de avaliação interna, se tomarmos o sentido de estabilização e inclusão nas rotinas da instituição, ou seja, construindo um espaço social e prescrevendo ações (Lascoumes & Le Galès, 2007, p.98). O apoio formal e explícito dos órgãos de gestão e, sobretudo, o seu reconhecimento como prioridade, será de facto um dos fatores de sucesso de qualquer processo inovador, muito mais destes, envoltos em alguma hostilidade de partida (Demailly et al, 1998; Meuret Macbeath, Jakobsen & Schratz; Thurler, 2002). No entanto, o apoio formal e institucional parece alinhar-se aqui mais nas “modas” da retórica gerencialista e na tradição burocrática, ou como também é referido, na segunda revolução burocrática (Lascoumes & Le Galès, 2007, p.114). A avaliação entra como instrumento do referencial da qualidade e da eficácia, confundindo-se com conhecimento e suportando lógicas supostamente racionais de gestão, em que o resultado toma o lugar da regra na regulação fria e calculativa.

Um segundo “filão” designámo-lo por “interiorizar versus exteriorizar”, no qual explorámos a dualidade em relação a este instrumento da autoavaliação – por um lado quer-se ligada a verdadeiros processos de autoanálise, num sentido de interiorizar para melhorar; por outro quer-se que ela fale o já conhecido internamente, num sentido de exteriorizar para mostrar. As escolas seguem a pauta do referencial



circulante, da melhoria e transparência, mas não conseguem, nas suas dinâmicas de autoavaliação, executar o paradoxo, optando pelo primado da transparência e exteriorizando a imagem que fabricam, deixando entregue à regulação institucionalizada e profissional dos docentes o que se passa efetivamente no seu interior – como antes. Quer dizer, a autoavaliação acaba por criar mais opacidade à escola, distanciando mais o que parece do que verdadeiramente é.

Os processos de autoavaliação com este âmbito organizacional, teoricamente, poderiam ser o oásis da superação dos dois paradoxos, com o individual almofadado no coletivo e o cognitivo a sustentar o informativo. No entanto, o que vamos encontrar é o individual escondido no coletivo e o cognitivo anulado pela prioridade do informativo. O que temos em termos de resultados, e numa análise global e grossa destes três processos de autoavaliação, são retratos de paisagem, retocados para expor.

Neste quadro, continuamos com a escola fechada em si mesma, alinhando na hipocrisia política (Brunsson, 2006; Martins, 2009) da democratização da informação e da participação da comunidade, percebendo-se na investigação que todos se instalam neste desequilíbrio: o pessoal não docente querendo saber apenas dos seus interesses particulares; os docentes insistindo na miragem de separação entre a sua pedagogia e a gestão dos “especialistas”; os pais garantindo apenas o acesso e vigilância necessária à proteção dos seus filhos; os alunos, satisfazendo-se com o poder da sua liberdade, um direito que pensam inalienável e protetor.

A condição básica das interdependências, ou multiplicidade de dependências e interações (Macedo, 1995), necessárias à regulação horizontal e autónoma, não é verdadeiramente percebida e a avaliação interna, nas formas que observámos e nas tendências que se desenham, não caminha nesse sentido, mantendo a participação dependente, atomizada, individualista e sem responsabilização de todos os atores. Com os dispositivos, reforça-se a legitimidade legal e formal da participação conjunta dos atores locais – os “estabelecidos” e os “pretendentes” (Van Zanten, 2005, p.117), mas não se avança na criação do “espaço de deliberação conjunta” (*idem*). O sentido comunitário da escola pública não está ainda construído, entendendo-se na sequência e continuidade da centralização e da imagem burocrática e de serviço de Estado colada à escola (Afonso, 2009b, p.18), bem como da sempre referida falta de tradição e prática participativa e cívica da sociedade portuguesa (Gil, 2004).

O que fica claro, então, é um acentuar da fragmentação, muitas vezes entendida como autonomia, mas na verdade o alicerce de todas as dependências. Além



da fragmentação institucionalizada da escola, do tempo e das pessoas, bem sustentada e legitimada pela sua organização formal separada em coortes de alunos, coortes de professores e grupos de atores, acrescentam-se agora outros traços a vincá-la – o aumento do interesse e do poder local na regulação da escola e a possibilidade da sua prioridade no jogo político paralelo com o poder central; o isolamento da gestão de topo; o crescimento e conseqüente isolamento dos departamentos, presos num mínimo comum administrativo. Atravessando todos estes processos, temos a insinuação da lógica dominante da concorrência, facilmente impressa em todas as ações, desenvolvidas como se fossem avaliações.

Outro ponto fulcral emergente no nosso estudo foi o lugar do aluno na escola. Durante o estudo foi-se fortalecendo a ideia de que não poderíamos falar de regulação de emancipação na escola apenas com os docentes como pontos de partida e que a emancipação destes se enleava com a emancipação dos alunos. Não tem de facto sentido apregoar a liberdade e a democracia como direitos fundamentais e atuar na educação com gramáticas inversas, assentes no constrangimento, no conformismo e no reconhecimento da prioridade individualista. Nos três processos de autoavaliação analisados, os alunos são inteiramente diminuídos no seu papel de coautores e mesmo no de “clientes” é notório o sentido da sua “menoridade”.

Envolver os alunos diretamente e implicá-los responsabilmente no fulcro dos dispositivos de avaliação interna, incentivando a componente mais profunda da autoavaliação, mas sem o cariz hipócrita e condescendente ou os espartilhos demasiado formais, reagentes bem negativos na juventude, como nos revelaram os nossos entrevistados, parece-nos uma via simples e luminosa. Ao catalisar o natural sentido crítico e empreendedor dos jovens – e mais uma vez os nossos deixaram claro ser essa uma potencialidade bem viva quando bem ativada – estariam em ação pelo menos dois processos de emancipação: a aprendizagem cívica da democracia e o desenvolvimento da competência da autonomia; a aprendizagem organizacional da escola através da mobilização e consideração do conhecimento e da ação política dos alunos.

Conclusões

Em primeiro olhar, nada indica que estes processos tenham contribuído para qualquer mudança no perspetivar da autoavaliação como instrumento formativo e emancipatório, levando as escolas, e sobretudo os docentes, a quererem investir efetivamente na sua componente cognitiva. O que temos é mais uma burocracia paralela, que nunca se cruza com os núcleos fundamentais de regulação da escola e nunca questiona verdadeiramente os processos.



No entanto, podemos entender que este interiorizar de medos inclui um interiorizar de cautelas, dando tempo a um maior aprofundamento cognitivo dos processos, e que no exteriorizar de vaidades se inclui um exteriorizar de verdades, que sempre contribuirão para sustentar melhor informação e participação crítica e cívica.

Afinal, já são muitas as vozes que refletem sobre o desajuste e efeito limitado, ou mesmo contrário, deste referencial veiculado pela “nova gestão pública” e sobre a sua vocação burocrática (Clarke & Newman, 1997; Hill, 2005; Innerarity, 2010), mais ao jeito de uma geografia centralizada do poder (Kosa, Maury, Mélotte, Mossé, Ozga & Schoenaers, 2008), do que de uma geografia horizontal e reticular, aquela que efetivamente se adequa aos processos básicos de regulação, como também aqui verificámos. O que se argumenta é, pois, que a apropriação da autoavaliação pelas escolas, instituída como instrumento autónomo e de apoio à autonomia, é feita numa lógica de implicação mínima e num zelo burocrático que não deverão ler-se enquanto indicadores de falta de qualidade, mas antes enquanto evidências de complexidade e de opções contextuais razoáveis, perante a perceção dessa complexidade e dos limites da possibilidade da sua redução (Dutercq, 2000).

No entanto, a partir da geografia da nossa investigação, com a escola como centro de ação pública e a emancipação como horizonte, não basta este passo sensato de não-alinhamento cego em referenciais únicos ou dominantes e em instrumentos aparentemente neutros de boa gestão, num sentido de resistência disfarçada de hipocrisia organizacional passiva. O que se perspetiva como construção alternativa é uma implicação determinada em clarificar, assumir e defender uma outra densidade da escola e da educação, não num sentido de melhoria da sua “performance”, mas de melhoria da sua natureza, dando conta de finalidades que respeitem e potenciem as qualidades humanas. O que se perspetiva é uma hipocrisia ativa, mobilizando a “cultura dialética” que hoje impregna a maioria dos atores, fazendo-os agir criticamente e com prudência (Dutercq, 2000), em que sejam invocados e explorados os critérios democráticos da governança, que supõem que os diversos atores sociais sejam associados aos processos decisoriais (Dutercq, 2005).

Assim, partindo do real poder, mesmo que periférico, dos docentes, será do seu interesse refazer a sua relação com a escola e com a profissão, aproveitando as retóricas da autonomia da escola e da ligação à comunidade. À escola enquanto organização e instituição também só interessará criar as condições para essa reconfiguração e muitas estarão ao seu alcance, a começar por uma liderança transformativa, de coordenação e potenciação das sinergias construtivas, e



recusando outra solidariedade que não a interna. E no âmago teremos as pessoas dos alunos, que de centro retórico deverão reconfigurar-se em centro de ação, potenciando todos os interesses.

O que se requer como espoletador não é nenhum acordo de princípios nem nenhuma cultura cooperativa de emergência, mas tão-só uma disposição para a ação, procurando escapar ao rolar fatídico dos quotidianos num sentido aprisionante, uma organização da ação que potencie essa disposição e a oriente e uma sustentação da ação com opções explícitas e legitimadas cognitiva e coletivamente.

É neste cenário que pensamos estar diante do que nos parece poder designar-se por “competência coletiva”, que tanto pode aplicar-se a grupos mais formais, como departamentos e conselhos de turma, como mais informais, tal como equipas de projeto, grupos de formação-ação ou de investigação-formação, ou de investigação-ação... Multiplicada esta dinâmica, poderemos supor a competência coletiva de uma escola, por exemplo, para dar conta e contas do seu projeto educativo. O essencial é anular a tendência competitiva e explorar as vantagens da cooperação, num sentido claramente profissional, ou seja, sem necessidade de envolvimento afetivo, mas com todo o respeito cívico e deontológico. A vantagem é potenciar e desenvolver as competências individuais, na definição composta de Le Boterf (2005) – saber fazer (executar) e saber agir e interagir (tomar iniciativas), mas através do pôr em comum, da cooperação, do sentido de interesse coletivo e de ganho combinatório ótimo (Innerarity, 2010).

Como se disse, a avaliação interna e a autoavaliação parecem-nos a melhor, e talvez a última, oportunidade de desencadear estas dinâmicas. Sendo necessária e até consensual essa necessidade, haverá que a implementar, seja num sentido mais burocrático ou mais autonómico. Sendo livre, por enquanto, nas suas opções e configurações, dá margem de investimento criativo e contextualizado, sem pressões nem formatações obrigatórias, podendo articular e antecipar outras pressões incontornáveis, como a Avaliação Externa ou a Avaliação do Desempenho Docente. Sendo um instrumento de conhecimento, poderá favorecer o desenvolvimento profissional. Sendo um instrumento de informação, poderá favorecer a participação. Sendo um instrumento de negociação, poderá favorecer o debate político. Sendo um instrumento pedagógico, poderá contribuir para o renovar do lugar do aluno na escola, da sua relação com o saber e da sua formação cívica.



Em suma, os processos de avaliação interna e as competências coletivas podem e devem interligar-se para a construção da escola como verdadeiro espaço público e fomentadora da sua inevitabilidade, tornando imprescindível o que parecia impossível. Neste nó de inteligibilidade assomam duas evidências: que a hipocrisia passiva favorece o disseminar e instalar das lógicas virulentas da concorrência, tornando a mesma estratégia ineficaz; que o comodismo e conformismo imediatos são coniventes com injustiças e inseguranças futuras, ou seja, que as reduções, insuficiências e incompetências toleradas hoje se traduzem em desajustes e desequilíbrios fatais amanhã. O que aqui se argumenta, sem querer contribuir para a sobrerresponsabilização social dos docentes e das escolas, é que não há como ignorar que os seus modelos de regulação interagem com a construção social global.

Aliando conhecimento, participação e ação, perspetivam-se assim as competências coletivas que pensamos dever ser ativadas e reforçadas com os dispositivos de avaliação interna e autoavaliação, que podem compreender uma ou outra especialização técnica interna centrada num pequeno grupo, capaz de lidar com as ferramentas mais especializadas, como o inquérito por questionário, por exemplo, mas o essencial dessas competências está nos domínios transversais da profissionalidade, antes de mais, dos docentes:

- a) a primeira competência coletiva consiste no não aceitar o senso comum, a impressão ou a informação imprecisa como se fossem conhecimento; será a competência do inconformismo intelectual, da curiosidade e do impulso científico, vincando o núcleo intelectual do trabalho docente e desafiando máximas como a de Fullan (2003, p.137) de que *“as empresas precisam de alma e as escolas precisam de mentes”*;
- b) a segunda competência coletiva a ativar é a da generosidade, do pôr em comum, do viver o projeto coletivo com a interrupção do “eu” e a assumpção do “nós”, focalizando a procura do efeito coletivo e não da culpa individual; será a competência ética, fundamental num trabalho de serviço público e de investimento social, mas igualmente intelectual ou cognitiva, pela incontornável complexidade das tarefas que exige a humildade e o reconhecimento da limitação individual da competência;
- c) uma terceira competência coletiva deveria desenvolver-se em torno das necessidades de planeamento e organização, operacionalizando o sentido prático e as boas faculdades reativas dos docentes, construindo uma rede orientadora das ações coletivas e, simultaneamente, refletora dos rumos para



qualquer interessado consultar e se localizar; ao contrário do que muitas vezes se faz crer em senso comum, só numa rede estruturante se podem evidenciar e valorizar as iniciativas inovadoras e criativas; será uma competência prática, mas também ética ao considerar a divulgação, e ainda cognitiva ao implicar operações de arrumação de informação;

- d) finalmente, a competência interventiva e cívica, através da comunicação pública do seu saber e das suas posições, devidamente ancoradas num nexó cognitivo, ético e experiencial, assumindo a sua diferença e legitimidade, na pluralidade de vozes “achistas” (Caria, 2008) que sempre se erigem sobre educação; esta será a competência da autoestima e da defesa do respeito e estima social.



Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J.A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2009b). Educational administration and school empowerment in Portugal. In A. Nir (Ed.), *Centralization and school empowerment from rhetoric to practice* (pp. 121-138). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, 17(3), 432-464.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baudouin, J. (2000). *Introdução à sociologia política*. Lisboa: Estampa.
- Brunsson, N. (2006) *A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- Caria, T. (2008). Revisitar com os professores a cultura profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In J. Á. Lima & H.R. Pereira (Orgs.), *Políticas públicas e conhecimento profissional – a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: Legis Editora.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial State. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N., & Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
- Draelants, H., & Maroy, C. (2007). Changement institutionnel et politique publique. Révue de la littérature (partie 2). *Project KNOWandPOL*. Disponível em <http://www.knowandpol.eu>.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*. Paris: PUF.
- Dutercq, Y. (2005). Quelles regulations pour les politiques d'éducation et de formation? In Y. Dutercq (Dir.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 17-50). Rennes: PUR.
- Fabre, M. (2005). Postface. In Y. Dutercq (Dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: PUR.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.
- Gil, J. (2004). *Portugal Hoje: o medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.



- Hill, M. (2005). *The public policy process* (4th edition). Essex: Pearson Longman.
- Innerarity, D. (2010). *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema.
- Kosa, I., Maury, C., Mélotte, A., Mossé, P., Ozga, J., & Schoenaers, F. (2008). Knowledge and Policy in Education and Health. Challenging State legitimacy in 8 European countries: facts and artefacts. Integrative report. Orientation 1. Project KNOWandPOL. Disponível em <http://www.knowandpol.eu>.
- Lascombes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: ASA.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas. *Sociologia*, 1(19), 227-253.
- Meuret, D., Macbeath, J., Jakobsen, & L., Schratz (2005). *A História de Serena – viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: ASA.
- Macedo, B. (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: IIE.
- Martins, M. F. (2009). Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Muller, P. (2003). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. Communication au *Séminaire MESPI*, Novembre. Disponível em <http://seminaire.mespi.online.fr>.
- Muller, P. (2004). Préface. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Musselin, C. (2004). Approche organisationnelle. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Thurler, M. G. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme meteur de changement. In M. Bois (Dir.), *Les systems scolaires et leurs regulations* (pp. 31-49). Lyon: CRDP.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation. Col. Que sais-je?*. Paris: PUF.
- Van Zanten, A. (2005). La regulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local. In Y. Dutercq (Dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: PUR.



- Vial, M. (2001). Évaluation et regulation. In G. Figari & M. Achouche (Dir.), *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 68-78). Bruxelles: De Boeck Université.
- Santos, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.