
INSPECIONAR E AVALIAR

Origens da regulação coerciva da educação em Portugal

David Justino* & Sílvia de Almeida*

Resumo: A avaliação externa das escolas tem sido considerada como um dos instrumentos decisivos dos novos modos de regulação dos sistemas educativos europeus, enquadrável no que alguns autores identificam como a emergência do «Estado avaliador». Na maior parte dos países europeus são os serviços de inspeção que desempenham o papel central nesse processo de regulação coerciva da educação. Partindo da análise do caso português, pretende-se explorar a hipótese dessa convergência institucional constituir, desde as suas origens no século XIX, uma expressão das dinâmicas de isomorfismo mimético que as teorias neoinstitucionalistas identificaram no desenvolvimento mundial da escola de massas. Pela análise comparada dos normativos estruturantes e orientações produzidas sobre as inspeções ordinária e extraordinárias, desde 1835 a 1910, é possível identificar as duas dimensões fundamentais da ação inspetiva – a burocrática e a «pedagógica» ou avaliativa –, bem como as diferentes soluções organizacionais, consoante se associem a políticas de centralização, desconcentração ou descentralização.

Palavras-chave: avaliação externa das escolas, inspeção, isomorfismo, regulação coerciva, estatística da instrução

INSPECTION AND EVALUATION: ORIGINS OF THE COERCIVE REGULATION OF EDUCATION IN PORTUGAL

Abstract: The external evaluation of schools has been regarded as one of the key instruments of the new modes of regulation of European education systems, framed within what some authors identify as the emergence of «Evaluator state». In most European countries are the inspectorates play a central role in the coercive regulation process of education. Based on the analysis of the Portuguese case, we aim to explore the hypothesis that institutional convergence constitute, from its origins in the nineteenth century, an expression of the dynamics of mimetic isomorphism that neo-institutionalists theories identified in the development of global mass schooling. The comparative analysis of the main regulations and guidance on ordinary and extraordinary inspections from 1835 to 1910 reveals

* CICS.NOVA, Centro de Estudos Interdisciplinares de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Lisboa/Portugal).

the two fundamental dimensions of the inspection activity – the bureaucratic and «pedagogical» or evaluative – as well as the different organizational solutions, depending on whether they involve centralization, deconcentration or decentralization.

Keywords: external evaluation of schools, inspection, isomorphism, coercive regulation, education statistics

INSPECTION ET ÉVALUATION: ORIGINES DE LA RÉGULATION COERCITIVE DE L'ÉDUCATION AU PORTUGAL

Résumé: L'évaluation externe des établissements scolaires a été considérée comme l'un des instruments clés des nouveaux modes de régulation des systèmes éducatifs européens, dans le cadre de ce que certains auteurs appellent l'émergence de «l'État évaluateur». Dans la plupart des pays européens les services d'inspection jouent un rôle central dans ce processus de régulation coercitive de l'éducation. A partir de l'analyse du cas portugais, nous prétendons explorer l'hypothèse que cette convergence institutionnelle constitue, depuis ses origines au XIXe siècle, une expression de la dynamique d'isomorphisme mimétique identifiée dans le développement global de l'école de masse par les théories néo-institutionnalistes. L'analyse comparative des normes structurantes et des orientations produites sur les inspections ordinaires et extraordinaires depuis 1835-1910, révèle deux dimensions fondamentales de l'action des processus d'inspection – bureaucratique et «pédagogique» ou évaluative – ainsi que les différentes solutions organisationnelles, selon qu'elles concernent les politiques de centralisation, de déconcentration ou de décentralisation.

Mots-clés: évaluation externe des écoles, inspection, isomorphisme, régulation coercitive, statistiques de l'éducation

O contexto europeu

A expansão da escola de massas à escala mundial está intimamente relacionada com a adoção generalizada do modelo do estado-nação e a própria construção da modernidade. Tendo como origem os sistemas escolares do Norte da Europa, a escola de massas moderna rapidamente se difundiu neste continente e na América do Norte, beneficiando de uma base cultural comum, impulsionada pela ideia iluminista de progresso e animada pela competição entre estados nacionais. Enquanto instituição moderna, a escola de massas representou um dos mais destacados exemplos das dinâmicas isomórficas que estruturaram os modernos sistemas educativos nacionais (Meyer, Ramirez, & Soysal, 1992).

Um dos pilares indispensáveis a esse modelo identifica-se com a existência de um corpo burocrático estatal encarregado de assegurar a plena concretização das orientações e normativos que caracterizavam a ação coerciva do Estado. Esse corpo tem sido a inspeção de educação, cuja origem está indissociavelmente relacionada com o modelo original da escola de massas (Bruggen, 2010) e a quem compete assegurar o cumprimento dessas orientações

e normativos. Mais do que a ação decorrente da aprovação de normativos e regulamentos, a função inspetiva assumia o poder da regulação coerciva do Estado quer sobre as escolas sob a sua administração direta quer sobre as de iniciativa particular.

Porém, quer ao longo da história quer na atualidade recente destes serviços de inspeção, é possível identificar, para além de uma base comum, particularidades nacionais e regionais que importa comparar. Tradicionalmente as funções exercidas pelos serviços de inspeção educativa centravam-se no controlo de conformidade com os diferentes quadros normativos – dimensão burocrática – e na qualidade (entendida na perspetiva do melhoramento e aperfeiçoamento) do ensino, avaliada através do desempenho dos professores – o que preenchia a dimensão *pedagógica* da inspeção.

Nas últimas três décadas essas duas dimensões fundamentais foram objeto de uma reconfiguração que valorizou a avaliação da qualidade da educação aferida na multiplicidade de aproximações – qualidade das aprendizagens, resultados escolares, organização escolar, gestão e liderança, envolvimento de parceiros, etc. – o que alterou o foco tradicional do professor e da sala de aula para a escola e os ambientes organizacionais da aprendizagem.

A base da reconfiguração das funções tradicionais para as supostamente novas assentou em três princípios fundamentais: o da *accountability*, visando concretizar perante a sociedade a regular prestação de contas sobre o desempenho das escolas; o da garantia da qualidade, especialmente na prestação do serviço público de educação; e o da adoção de critérios comuns expressos sob a forma de indicadores quantificados, suscetíveis de uma comparação dos resultados. Mais recentemente, são identificáveis tendências visando integrar a gestão curricular nessas avaliações, nomeadamente através da definição de metas ou padrões de referência (*standards*) concebidos a nível central que são muitas vezes acompanhados da realização de testes nacionais para avaliação e aferição das aprendizagens (Faubert, 2009).

É este processo de reconfiguração das funções tradicionais de controlo burocrático que Broadfoot (2000) designou como a emergência do «Estado avaliador» e que tem conduzido à adoção de políticas de regulação por resultados baseadas fundamentalmente em «produtos» dos sistemas, referentes a objetivos e normas pré-estabelecidas (Felouzis, Maroy, & Zanten, 2013; Maroy & Voisin, 2013, 2014). Como Broadfoot (2000) sublinhou, uma

des caractéristiques les plus anciennes et durables des systèmes éducatifs est l'utilisation, à un degré plus ou moins fort, des procédures d'évaluation pour contrôler le contenu et la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire le fait de se servir de l'évaluation comme d'un instrument d'*accountability*. (*ibidem*: 44)

Apesar de reconhecer que este tipo de procedimento é antigo, Broadfoot adianta que os sistemas centralizados e descentralizados cada vez mais adotam mecanismos de *accountability* associados a modos de regulação «pós-burocráticos» dos sistemas escolares (Maroy, 2008).

Para todos os efeitos, a avaliação externa das escolas enquadra-se no que definimos como regulação coerciva dos sistemas nacionais de ensino (Justino & Batista, 2013) que pode assumir uma natureza mais burocrática, quanto exercida por um corpo de funcionários especializados a partir de orientações da administração central, ou mais partilhada, quando os processos decorrem da interação entre avaliadores, avaliados e outros parceiros, nomeadamente entre avaliação externa e autoavaliação.

Foi neste contexto que diversos países europeus implementaram modelos de avaliação externa das escolas, sendo que uma considerável maioria o fez através da mobilização dos respetivos serviços de inspeção (Janssens & Amelvoort, 2008). No conjunto dos países da OCDE a avaliação das escolas é da responsabilidade das respetivas administrações centrais, com especial relevo para o papel desempenhado pelos corpos inspetivos (Faubert, 2009). Porém, uma parte não desprezível de países adotou formas diferenciadas de conceção e implementação dos modelos de avaliação externa das escolas, afetando a outros serviços, da administração central ou descentralizada, a responsabilidade de desenvolver e aplicar esses modelos.

A análise comparada das diferentes opções tem vindo a ser desenvolvida por alguns autores merecendo destaque o trabalho desenvolvido na *The Standing International Conference of Inspectorates* (SICI) com a publicação em 1999 do seu «livro azul» (Maes, Vereecke, & Zaman, 1999) e mais tarde atualizado por Bruggen (2010). No âmbito da OCDE (2008) foi possível fazer uma primeira sistematização da informação sobre o papel das avaliações externas (*Education at a Glance 2008*). Mais recentemente, a Comissão Europeia, através da sua agência especializada, publicou a análise comparada mais atualizada sobre a avaliação externa das escolas na Europa (Eurydice, 2015). É com base nesta última publicação que elaborámos uma primeira análise das instituições nacionais responsáveis pela avaliação externa das escolas, recorrendo aos perfis publicados em anexo àquela edição.

Os resultados estão sintetizados na Tabela 1 e referem-se a países europeus ou a estados com sistemas educativos autónomos e com características particulares. Considerámos o nível de centralização/descentralização distinguindo as situações em que a responsabilidade de conceção e implementação é dos serviços da administração central, regional ou local. Em cada uma destas identificámos a existência de corpos de inspeção ou de outros serviços educativos responsáveis pela avaliação. Por último, considerámos ainda a existência de organizações independentes (não integradas organicamente na administração pública) que desempenham na totalidade ou em parceria algumas das tarefas da avaliação externa das escolas.

Como seria expectável, surgiram alguns problemas de associação de alguns casos às categorias construídas. Esses problemas decorrem, em grande parte, da existência de serviços de administração desconcentrada ou descentralizada do Estado, do papel das autarquias na partilha de funções avaliadoras ou mesmo de processos de descentralização de competências em

função dos ciclos de ensino. Neste sentido, a tabela que sistematiza a informação, para além de ser um exercício exploratório, apresenta limitações que decorrem ora do tipo de administração pública existente, ora do grau de descentralização da tutela das escolas.

Tabela 1

Afetação das funções de avaliação externa das escolas em diversos países europeus, 2015

Países Europeus	Administração Central		Agências Independentes	Administração Regional		Administração Local	
	Inspeção	Serviços Educativos Centrais		Inspeção	Serviços Educativos Regionais	Inspeção	Serviços Educativos Locais
Alemanha	■				■		
Áustria							
Bélgica – Comun. Flamenga			■				
Bélgica – Comun. Francófona	■						
Bélgica – Comun. Germânica		■					
Chipre	■ ISCED 2*			■ ISCED 1			
Dinamarca		■					
Eslováquia	■						
Eslovénia	■						
Espanha				■			
Estónia		■			■		
Finlândia			■				■
França	■			■ ISCED 2-3		■ ISCED 1	
Holanda	■						
Hungria		■		■			■
Irlanda	■						
Itália	■	■					
Letónia		■					
Lituânia		■					
Luxemburgo		■					
Malta		■					
Polónia	■						
Portugal	■						
Reino Unido – Escócia							■
Reino Unido – Gales							■
Reino Unido – Inglaterra							■
Reino Unido – Irlanda do Norte							■
República Checa	■						
Roménia		■					

Continua na página seguinte

Suécia							
Islândia							
Macedónia							
Turquia							

Fonte: *Eurycide* (2015). Classificação Internacional Normalizada da Educação: em Portugal, o 1º nível corresponde ao 1º e 2º ciclos do ensino básico; 2º nível ao 3º ciclo; 3º nível ao ensino secundário.

Como se torna evidente pela leitura da tabela, a maioria dos países adota a alternativa de afetar aos serviços de inspeção educativa a responsabilidade de conceber e implementar a avaliação externa das escolas. Em nove países, entretanto, essa responsabilidade é entregue a serviços educativos centrais que não exercem funções inspetivas. Em três outros casos (Alemanha, Bélgica – Comunidade Flamenga e Finlândia) o Estado recorre a agências independentes, exteriores à administração pública, que exercem no todo ou em parte o complexo processo de avaliação.

Em seis casos identifica-se o papel das administrações regionais, quer através de serviços de inspeção, quer de outros serviços regionais de educação (Alemanha, pelo papel desempenhado pelos estados federados, Chipre, Espanha, Estónia, França e Hungria).

Por último, oito casos em que as autoridades locais desempenham o papel de parceiros num complexo processo de regulação partilhada realizada através da avaliação das escolas.

O caso português

O caso português enquadra-se no modelo tradicional que recupera a instituição inspetiva para conceber e desenvolver o modelo de avaliação externa das escolas.

Foi a Inspeção Geral das Escolas (IGE) que assumiu de forma pioneira as primeiras experiências de avaliação em 1999 com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Desde 1986 que o artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, previa a regulamentação desse sistema de avaliação. Porém, só em 2002 foi aprovada a Lei nº 31/2002 que regula o sistema de avaliação da educação que integra a avaliação externa das escolas. Neste último diploma explicita-se que

integram a estrutura orgânica do sistema de avaliação o Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, bem como os serviços do Ministério da Educação que, nos termos da respetiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo. (Artº 11º, nº 2)

A Lei da Avaliação da Educação, tal como ficou conhecida, não esclarece qual o serviço do Ministério da Educação encarregue da avaliação externa das escolas, remetendo para a lei orgânica aprovada pelo Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro. De acordo com este diploma a função avaliativa das escolas seria da responsabilidade do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) concretizando o que poderemos identificar como a primeira tentativa de separar as funções inspetivas das avaliativas. Este serviço é extinto pela nova orgânica aprovada em 27 de Outubro de 2006 e a avaliação das escolas só será explicitamente afeta a um serviço central pelo Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de Julho, encarregando a IGE de «participar no processo de avaliação das escolas e apoiar o desenvolvimento das atividades com ele relacionadas» (Artº 3º, alínea i).

Quase 10 anos depois das primeiras experiências de avaliação externa das escolas, a função avaliativa regressava à IGE donde, na verdade, nunca tinha saído. Tendo perdido a dimensão pedagógica de avaliação dos professores ao longo de quase 40 anos de políticas educativas no regime democrático, a IGE retomava essa dimensão através da função avaliativa das escolas. Deste modo o modelo organizacional da avaliação externa aproximou-se do que parece ser o padrão dominante na maior parte dos países europeus, especialmente daqueles que adotam soluções centralizadas e com dinâmicas *top-down*.

As razões desta opção tanto podem ser compreendidas pela participação portuguesa em redes internacionais de corpos inspetivos, como é o caso da SICI, mas, como teremos oportunidade de demonstrar, porque existe uma cultura organizacional da IGE assente na relação estreita e continuada com as escolas e com o tradicional modo de regulação burocrático que tem a sua origem nas primeiras inspeções extraordinárias realizadas na segunda metade do século XIX. É dessa origem e primeiros desenvolvimentos, relativos sobretudo à instrução primária, que iremos tratar nas secções seguintes, com vista a identificar a natureza fiscalizadora e avaliadora da atividade inspetiva.

A institucionalização da inspeção escolar no século XIX: enquadramento legal

Em 1835, no regime monárquico-constitucional, a efémera reforma da instrução pública de Rodrigo da Fonseca Magalhães introduziu um modelo de inspeção do ensino centralizado no Ministério dos Negócios do Reino (MR), onde se criou um órgão de tutela educativa com funções inspetivas, o Conselho Superior de Instrução Pública (CSIP). Este foi extinto pela reforma de 1836 de Passos Manuel e substituído pelo Conselho Geral Diretor do Ensino Primário e Secundário e o serviço da inspeção ficaria a cargo das comissões inspetoras da instrução primária concelhias. Estas dependiam da Direção-Geral no MR e constituíam-se pelo administrador

do concelho, que presidia, por um vogal nomeado pela câmara municipal, por um comissário da Universidade de Coimbra, que servia de Secretário, e por um professor que residisse no concelho nomeado pela Direção-Geral. A reforma da instrução pública de 1844 de Costa Cabral voltou a criar o CSIP, mas desta vez na Universidade de Coimbra, embora continuasse sob a tutela do MR e presidido pelo seu ministro. Esta reforma foi a mais duradora de todo o século XIX e a primeira que regulamentou a inspeção escolar. O Decreto, de 20 de setembro de 1844, atribuiu ao CSIP a inspeção geral de todo o ensino a ser desempenhada, no que respeita à instrução primária e secundária, pelos comissários de estudo auxiliados pelos subdelegados nomeados entre pessoas hábeis nas capitais dos distritos e pelos administradores do concelho sob a autoridade dos governadores civis.

Esta reforma do ensino separou, de alguma forma, as duas funções essenciais da inspeção entre administradores do concelho e comissários de estudo. Aos primeiros sob a autoridade dos governadores civis competia-lhes essencialmente a inspeção «não literária», o controlo do cumprimento da normatividade da instrução primária, o que denominámos pela dimensão burocrática da inspeção. Aos segundos destinava-se a função de avaliação do «estado do ensino»/do professor a partir da sala de aula, culminando em indicações para a seu melhoramento, o que denominámos de dimensão pedagógica da inspeção.

Em 1848, a imprensa da Universidade de Coimbra publicou um folheto intitulado *Instruções para os Comissários dos Estudos* que especificava melhor as suas funções no âmbito da inspeção, cujas características se manterão ao longo do século XIX para os futuros inspetores. De forma geral, as funções dos comissários baseavam-se em «guiar e dirigir» os professores, informar com exatidão o CSIP sobre o estado das escolas e do ensino através de relatórios e preenchimento de mapas estatísticos oficiais.

A dimensão pedagógica da inspeção ordinária do ensino podia ser percebida nos procedimentos a seguir durante as visitas às escolas. Na sala de aula o comissário de estudos avaliava a capacidade literária, zelo, aptidão para o ensino, comportamento moral e religioso do professor a partir de três dimensões: 1) do exame do registo da matrícula, frequência e aproveitamento dos alunos nos mapas fornecidos pela administração central; 2) da análise da organização pedagógica do ensino que compreendia o método de ensino preconizado na escola, a verificação da existência de classes dos alunos, a disciplina da escola, as horas das lições, a prática de exames, as disciplinas ensinadas, «com especialidade as que dizem respeito à moral e religião» e, com especial atenção, os «livros, tabelas, impressos e manuscritos, de que usa na Escola, interpondo o seu juízo sobre eles, e lembrando e aconselhando os melhores» (Universidade de Coimbra, 1848: 3); 3) da observação das aulas para aferir o aproveitamento dos alunos e eficácia do desempenho do professor e no final procedia a recomendações pedagógicas. Embora a avaliação do professor se centrasse na sala de aula, ultrapassava este espaço, uma vez que se

aconselhava a recolha de informações, especialmente sobre o seu comportamento moral junto das autoridades administrativas e religiosas ou dos ilustres locais. Para além da avaliação do professor, os comissários inspecionavam e recolhiam informações sobre o espaço físico das escolas, o que se manterá inerente ao serviço inspetivo durante todo o século XIX.

O trabalho destes inspetores traduzia-se em relatórios e na coleta de dados estatísticos conseguidos a partir de modelos oficiais estipulados para as visitas das inspeções e dos mapas oficiais que os professores deviam preencher para serem recolhidos pelos inspetores para a «estatística parcial» do ensino a realizar pelo CSIP.

De acordo com o Regulamento de 10 de novembro de 1845 do CSIP, os inspetores todos os anos remetiam ao conselho dois relatórios sobre o estado e necessidades gerais da instrução, acompanhados pelos mapas estatísticos oficiais («estatística parcial») que recolhiam/preenchiam junto dos professores. Os governadores civis elaboravam-nos a partir das informações dos administradores do concelho e os comissários de estudos a partir das informações reclamadas junto dos professores ou a partir dos seus subdelegados. No mês de setembro, todas as informações coligidas, depois de tratadas pelo CSIP na forma de um relatório final, com a «estatística geral», seguiam para o governo, acompanhadas de recomendações, propostas de lei e providências.

A inspeção ordinária, cujo resultado se traduzia numa coleção de dados estatísticos, servia uma função política: conhecer a realidade para a reformar. Este relatório era, ainda, publicado na revista *O Instituto* da Universidade de Coimbra. Neste sentido, Portugal integrava-se nas práticas europeias de divulgação da estatística oficial sobre a instrução pública e da sua representação social como conhecimento objetivo que fornecia orientações para as reformas a implementar (Martín, 2001; Desrosières, 1993, 1997, 2008).

Em 1859, com a criação da Direção-Geral de Instrução Pública (DGIP) e a substituição do CSIP pelo Conselho Geral de Instrução Pública (CGIP), órgão de tutela educativa com funções inspetivas agora localizado em Lisboa junto do MR, não se alteraram substancialmente estas disposições regulamentares. Os últimos anos da década de 60 do século XIX e primeiros da década seguinte, distinguiram-se pela instabilidade política o que perturbou o serviço inspetivo com a extinção em 1868 do CGIP e a criação da Conferência Escolar sem funções inspetivas (Decreto de 14 de outubro de 1868) e a sua substituição pela Junta Consultiva de Instrução Pública (JCIP), recuperando aquelas funções (Decreto de 14 de dezembro de 1869). A reforma do ensino de 1870 extinguiu a JCIP e a DGIP e criou o Ministério da Instrução.

A efémera reforma do ensino de 1870 de D. António da Costa tinha como objetivo desconcentrar o serviço de inspeção e instituir, pela primeira vez, a exclusividade do cargo para os inspetores da instrução primária com uma remuneração superior à dos professores. Para o serviço de inspeção dividiu o Reino em 16 «circunscrições escolares de distrito» repartidas, por sua vez, em «50 circunscrições de concelhos». Na capital de cada circunscrição de distrito

destacava-se um inspetor distrital como «delegado superior do governo» e em cada circunscrição de concelho, um subinspetor.

Esta reforma concentrou nas figuras do inspetor e do subinspetor as funções de controlo burocrático e pedagógico, mas estabeleceu ainda em cada concelho uma Comissão Escolar constituída pelo administrador do concelho, presidente da câmara, e um cidadão nomeado pelo inspetor distrital. Em cada freguesia criava-se também uma Comissão Escolar composta por dois vogais eleitos pelos habitantes locais e um vogal eleito pelo subinspetor com a função de presidente. Às Comissões Escolares competia-lhes funções de controlo burocrático, embora de âmbito bastante restrito, como a vigilância da frequência escolar e, sobretudo, de promoção do ensino, tal como prover «o vestuário para as crianças necessitadas, livros gratuitos aos alunos, a venda de livros na freguesia» (Decreto de 16 de agosto 1870, Artº 81º).

Porém, a reforma reenviava para regulamentação posterior que não terá lugar devido à curta duração das funções de D. António da Costa. A inspeção permaneceu vinculada à legislação anterior.

Na reforma de 1878 regressou-se ao modelo inspetivo desconcentrado concebido por D. António da Costa. Desta vez, dividiu-se o Reino em 12 circunscrições escolares de distritos, sendo para cada uma nomeado um inspetor em exclusividade de funções. As circunscrições escolares subdividiam-se em círculos constituídos por dois ou mais concelhos, cada um com um subinspetor para auxiliar os inspetores. Nas sedes de concelho, as câmaras nomeavam uma Junta Escolar constituída por três vogais, escolhidos entre os vereadores ou outros cidadãos para auxiliar os inspetores. Cada paróquia nomeava um delegado da Junta Escolar. Em cada uma das circunscrições escolares os inspetores correspondiam-se com o governo pela DGIP.

Ao inspetor competia assegurar as funções essenciais de controlo do cumprimento da normatividade da instrução primária e de avaliação do «estado do ensino»/do professor e de o «guiar e dirigir». Nesse sentido, inspecionava, uma vez, pelo menos, em cada ano, as escolas primárias públicas e privadas do seu círculo e observava sempre, entre outros quesitos possíveis: «o caráter civil, moral, religioso e literário do ensino» (Regulamento 28 de julho de 1881: 160), os métodos de ensino, a execução dos programas, os livros, compêndios e alfaias escolares, a assiduidade, zelo, e procedimento dos professores e a frequência e aproveitamento dos alunos. Tal como no caso da reforma do ensino de 1844, a avaliação do professor centrada na sala de aula compreendia as três dimensões já enunciadas, de exame do registo da estatística da escola (frequência dos alunos), da organização pedagógica e de observação das aulas para aferir o aproveitamento dos alunos e eficácia do desempenho do professor, seguida de «recomendações» pedagógicas.

Ao inspetor eram atribuídas outras responsabilidades não inspetivas, entre as quais, de formar a estatística da instrução primária e redigir um relatório anual presente ao governo até 15 de outubro de cada ano.

À Junta Escolar competia-lhe auxiliar o inspetor e o subinspetor exercendo sobretudo funções de controlo das normas e regulamentos da instrução, especialmente sobre a frequência dos alunos e dos professores e, ainda, atividades de promoção do ensino, como propor locais para a edificação das escolas. O delegado paroquial auxiliava o subinspetor e a Junta Escolar e, mais especificamente, fiscalizava as operações de recenseamento das crianças, a assiduidade dos alunos e dos professores e os livros de registo da escola.

A reforma de 1894, para não aumentar «as despesas públicas», suspendeu a anterior organização do serviço inspetivo ordinário (Decreto de 22 de dezembro de 1894, preâmbulo). A fiscalização dos serviços da instrução primária subordinados à DGIP no MR regressaram à responsabilidade dos governadores civis, dos agora comissários da instrução primária, dos administradores do concelho e introduziu-se um órgão da administração local com funções inspetivas: as câmaras municipais. A estas competia a vigilância sobre a conservação do material escolar e das escolas. No essencial, a reforma retrocedeu ao modelo inicial da inspeção que vigorou até à reforma de 1878. A reforma de 1897 manteve o mesmo enquadramento legal. Operou-se, assim, uma desburocratização do ato inspetivo, repondo-se o princípio da gratuidade quase completa deste serviço.

A reforma de 1901 e a regulamentação posterior (Regulamento de 19 de setembro de 1902) voltou a desconcentrar o serviço inspetivo ao dividir o país em três circunscrições escolares que compreendiam tantos círculos quantos os grupos, aproximadamente, de cem escolas primárias oficiais a funcionar na respetiva circunscrição. Para estas, era nomeado pelo governo um inspetor com a função de providenciar que todas as leis e regulamentos da instrução tivessem plena execução nas escolas, tendo a seu cargo a fiscalização direta das escolas da sede da circunscrição. A este, competia-lhe ainda outras responsabilidades, para além das inspetivas, entre as quais a elaboração da estatística da instrução primária da sua circunscrição, enviando-a à DGIP até 31 de outubro de cada ano, e indicar todas as modificações que a boa prática aconselhasse. Para cada círculo escolar afetou-se um subinspetor subordinado ao inspetor da respetiva circunscrição, incumbido de o auxiliar e de inspecionar, sem prévio aviso, todas as escolas primárias oficiais, duas vezes, pelo menos, em cada ano.

Durante as visitas de inspeção às escolas, o (sub)inspetor observava principalmente os «modos e processos de ensino, disciplina escolar, livros, horários e execução rigorosa dos programas» e «com o maior escrupulo» tudo quanto respeitasse ao estado material, ao desempenho dos professores e à frequência e aproveitamento dos alunos, com a indicação de «examinar em cada escola o número de alunos que julgar conveniente» (Regulamento de 19 de setembro de 1902, Capítulo VI, Artº 14º, Alínea i). À semelhança do que vinha a ser recomendado, desde 1845, indicava-se a necessidade de «guiar e aconselhar os professores».

A avaliação do «estado do ensino»/professor compreendia assim as três dimensões já acima elencadas e, neste caso, explicitava-se que a avaliação do aproveitamento dos alunos compreendia a realização de testes. As autoridades locais também desempenhavam funções de controlo burocrático. Aos governadores civis dos distritos competia, através dos administradores dos concelhos, seus subordinados, impor às câmaras o cumprimento das suas obrigações escolares, a saber o fornecimento da casa da escola, a mobília e os utensílios, bem como a limpeza e conservação do material. Os administradores do concelho eram ainda obrigados, por meio dos seus delegados nas paróquias, a participar a frequência escolar dos professores ao subinspetor do respetivo círculo escolar.

Assim, de 1835 a 1910 é possível distinguir duas dinâmicas nas políticas da inspeção ordinária da instrução primária como mecanismo de regulação coerciva: 1) de 1835 a 1878: a centralização dos serviços inspetivos e uma dinâmica de ausência de exclusividade de funções, em que se evidenciavam como atores inspetivos os comissários de estudos, também reitores dos liceus nos distritos, auxiliados por subdelegados locais e administradores do concelho que desempenhavam variadíssimas funções administrativas. O serviço de inspeção não era remunerado e as funções de controlo burocrático aplicavam-se sobretudo aos administradores do concelho, enquanto os comissários de estudo desempenhavam essencialmente uma função pedagógica; 2) de 1878 a 1910, uma dinâmica, embora caracterizada pela instabilidade legislativa, de progressiva desconcentração e racionalização burocrática da função inspetiva, distinguindo-se como atores principais os inspetores e subinspetores que desempenhavam as duas funções essenciais da inspeção, a burocrática e a pedagógica. Verificou-se, ainda, uma tendência para a inclusão de atores auxiliares da inspeção, desde autoridades locais a cidadãos, mas que desempenhavam apenas algumas atividades ligadas à função de controlo burocrático. Identificou-se claramente uma tentativa de territorialização do serviço inspetivo aos níveis regional e local (distrito, concelho e freguesia), através da regulação partilhada com as autoridades administrativas locais e os cidadãos.

Tal como indicava o preâmbulo da reforma de 1901, a regulação coerciva do ensino, não será sistemática, nem se traduzirá na uniformização intencionada pelas autoridades administrativas devido à gratuidade inicial dos serviços e às reformas de 1894 e 1897, que travaram o processo de burocratização inspetiva iniciado pela reforma de 1878. A inconsequência das reformas educativas, a necessidade de controlo da instrução pública e de recolha de dados quantitativos concretos, proporcionada pelas inspeções para fornecer indicações para as reformas do ensino, de acordo com a representação social da estatística difundida no contexto europeu, levou os sucessivos governos a partir de 1859 a determinar inspeções extraordinárias (Almeida, 2014).

O espelho da Nação: inspeção e representação social da estatística

No contexto europeu de oitocentos, os governos reconheceram que a reforma da instrução pública implicava um conhecimento profundo da realidade escolar que apenas as inspeções extraordinárias poderiam fornecer. Ao contrário da inspeção ordinária que, na altura, era muito irregular, e ainda mais nos casos dos estados com fraco poder infraestrutural (Mann, 1984), a inspeção extraordinária permitia a recolha de uma grande quantidade de dados estatísticos sobre todas as escolas num dado momento.

A coleta de dados estatísticos sobre a instrução pública traduziu uma tendência generalizada dos governos europeus, em que a França tomou a dianteira (Luc, 1985; Grew & Harrigan, 2002). A maioria das leis da instrução pública francesa foram acompanhadas por inquéritos nacionais: «avant la loi Guizot, l'ênquete de 1832; avant la loi Duruy de 1867, les ênquetes de 1863, 1865 et 1866; avant les lois républicaines, les ênquetes réalisés depuis 1876» (Luc, 1985: 9).

Os estados modernos encontraram nas estatísticas recolhidas a partir de grandes inspeções/inquéritos nacionais um instrumento para conhecer os campos sociais a tutelar, de forma a fornecer orientações para as reformas a desenvolver (Martin, 2001; Desrosières, 1993, 1997, 2008), ao mesmo tempo que legitimavam a sua ação coerciva pelo novo referencial moderno do conhecimento expresso através da informação estatística.

A «racionalização» da ação pública foi considerada por Max Weber como um dos atributos dos estados modernos, sendo caracterizada pela normalização administrativa, pelo desenvolvimento das burocracias e pelo papel crescente dos técnicos e especialistas. A racionalidade própria da «nova arte de governar» (Foucault, 1992), requerida pela complexidade da existência dos estados centralizados, criou uma realidade normativa nova: era necessário um saber quantificável. Nesse sentido, as ciências emergentes ofereciam saberes à gestão do estado moderno. No início do século XVII, uma dessas ciências tornou-se literalmente numa «ciência do Estado» definida como «aritmética política» ou *statistik*, pois foi na racionalização das práticas de governo que encontrou a sua génese.

No decorrer do século XVIII, as práticas de registo estatístico dissociaram-se progressivamente das necessidades administrativas imediatas dos decisores políticos, ocupados em gerir o quotidiano e as urgências (crises, guerras), e tornou-se num instrumento de racionalidade da ação do governo (Martin, 2001). As estatísticas constituíam um dos instrumentos mais usados pelos administradores do reino, a partir da segunda metade do século XVIII, e também pelos académicos que multiplicavam observações, descrições e análises da sociedade. No século XIX, atingiu-se o auge do entusiasmo pela estatística e, sobretudo, pela estatística social, no sentido médico, policial, socioeconómico e das condições de vida dos menos favorecidos e por vezes dos temores a eles ligados.

A representação social da estatística como um instrumento que permitia alcançar conhecimentos objetivos consolidara-se. Para os administradores do reino as estatísticas forneciam um «estado das coisas» e orientações para as reformas a implementar. Mas, progressivamente, esta finalidade «social e política» desdobrou-se numa finalidade científica: melhorar o conhecimento de certos fenómenos sociais ou humanos. Em Inglaterra e França, de 1830 a 1880 proliferavam as estatísticas sociais ditas «morais» sobre as epidemias, a pobreza, o suicídio, a criminalidade como resultado da industrialização. A estatística tinha saído do domínio dos estados e a linguagem que precedia os indicadores desta época era a da «média», da «causa constante» ou da «regularidade», demonstrando que a estatística fazia aparecer ordens, padrões e lógicas dos acontecimentos sociais (Desrosières, 2008).

A importância das estatísticas refletiu-se, ainda, no processo de especialização, profissionalização e autonomização burocráticas, com a criação dos organismos encarregues de recolher, reunir, produzir e divulgar as estatísticas junto do público, durante as primeiras décadas do século XIX, sob a influência do *Bureau de Statistique* francês criado em 1800 (Prévost & Beaud, 2012; Desrosières, 2008). Ao longo de oitocentos, a autonomização crescente dos organismos oficiais de estatística proporcionou a difusão pública: as estatísticas não constituíam mais um «espelho para o príncipe» e os seus administradores, mas um «espelho da nação para a nação» (Martin, 2001).

As perspetivas neoinstitucionalistas demonstraram que o sistema escolar apresentou padrões de organização de acentuado isomorfismo institucional e sintetizaram as convergências em três pontos (Meyer, 2000): 1) a expansão escolar, cujo princípio da escolaridade obrigatória se alargou num processo global; 2) a organização curricular (Meyer, Kamens, & Benavot, 1992; Benavot & Amadio, 2005) e as estruturas organizacionais, sobretudo, a inspeção e a formação de professores (Ramirez & Ventresca, 1992). A estes três pontos deveríamos acrescentar um quarto: os instrumentos de produção de conhecimento sobre a realidade das escolas, nomeadamente os expressos através da informação estatística, que tratando-se de uma inovação generalizada à ação governativa, ganhou especial acuidade na estatística da instrução pública.

A tese da convergência isomórfica encontra evidência no contexto português. O caso concreto do uso da estatística e da sua representação social reflete claramente a influência das experiências europeias sobre os decisores nacionais. Daí que os sucessivos governos, na segunda metade do século XIX, tenham recorrido a várias inspeções extraordinárias, uma vez que a recolha de dados para a produção de estatísticas sobre o campo escolar, a partir da inspeção ordinária, era muito irregular.

Inspecionar para reformar: as inspeções extraordinárias

No discurso dos documentos reguladores das inspeções extraordinárias, as suas funções não diferiam da ordinária, porém, sublinhavam o que considerámos como a função política da inspeção, i.e., de conhecimento do estado da realidade escolar para a reformar.

A Portaria de 25 de agosto de 1859, determinou que os vogais do CGIP inspecionassem os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e privados, do distrito de Lisboa. A primeira inspeção extraordinária decretada, durante o liberalismo português, era justificada por três ordens de razões. Primeira, apelava-se à «aquisição das informações estatísticas que por tal meio se tem em vista conseguir, para servirem de base a algumas reformas que sem esse elemento seriam acaso impossíveis» (Portaria de 25 de agosto de 1859, preâmbulo). Segunda, pela necessidade de controlo do cumprimento das leis e regulamentos da instrução por se considerar que a efetividade das reformas derivavam menos da «inovação das leis do que da execução fiel e hábil dos princípios que elas consagram» (Portaria de 25 de agosto de 1859, preâmbulo). Terceira, pela necessidade do melhoramento da instrução a partir da avaliação do trabalho pedagógico dos professores e do seu aconselhamento, pois aos inspetores permitia-se «dirigir aos professores todos os conselhos e admoestações que julga(ssem) mais conducentes ao aperfeiçoamento do ensino e da educação» (Regulamento de 19 de outubro de 1859, Artº 8º).

A forma de proceder a este exame pedagógico da inspeção extraordinária era explícito nas instruções que os inspetores deviam seguir durante as visitas às escolas. À semelhança da inspeção ordinária, comportava três dimensões: exame dos registos estatísticos da escola, da organização pedagógica («todas as prescrições escritas») e observação das aulas, em que podiam «ordenar» aos professores que procedessem «na sua presença a quaisquer exercícios ou trabalhos escolares» (Artº 8º), como «interrogar os alunos sobre qualquer assunto» que se julgasse conveniente (Artº 7º).

A avaliação do professor centrava-se na sala de aula mas também ultrapassa este espaço, através da recolha de informações junto das autoridades ou notáveis locais de forma a aferir o comportamento moral do professor.

Estas funções básicas e aspetos serão recorrentes em todas as inspeções decretadas ao longo do século XIX, tal como se verificou na inspeção de 28 de fevereiro de 1860 dirigida às escolas de instrução primária do país por «visitadores» a indicar, ou ainda na inspeção de 12 de Abril de 1862, desta vez a realizar pelos administradores de concelho.

Seguiu-se uma inspeção inusitada. A 14 de junho de 1862, o inspetor-chefe da Repartição de Pesos e Medidas (RPM) do Ministério das Obras Públicas Comércio e Indústria (MOPCI), o oficial de artilharia Fradesso da Silveira, responsável pela implementação do sistema métrico

em Portugal, ordenou uma inspeção às escolas primárias do país. Pelo que se conhece, até à data, trata-se da primeira inspeção realizada às escolas primárias e executada a nível nacional.

Fradesso da Silveira conferiu um papel preponderante à popularização do sistema métrico, sobretudo, a partir do seu ensino nas escolas primárias, o que levou o CSIP a incluir esta matéria no currículo das escolas primárias (Almeida, 2014). A 8 de setembro de 1856, este engenheiro militar pôs à disposição do governo, 2000 exemplares de um *Compêndio do Novo Sistema Métrico Decimal* que será um dos manuais mais adotados nas escolas primárias para o ensino daquele sistema. A distribuição pelo MR dos compêndios nas escolas deu origem a uma formação nacional dos professores primários, decorrida entre 1860-1862 (AHMOP, RPM4-2, Registo nº 367), pelos engenheiros militares das RPM territorializadas pelo país, junto das repartições das Obras Públicas dos distritos.

Assim, estando a chegar ao fim o prazo de dez anos, estipulado pelo Decreto de 13 de dezembro de 1852 para a implementação do sistema métrico, era necessário proceder a balanços e tomar medidas para assegurar uma fiscalização mais eficaz. Fradesso da Silveira tinha conhecimento que muitos professores primários não ensinavam o sistema métrico e como previa que a inspeção do governo decretada aos administradores do concelho não seria executada, ordenou a 14 de junho de 1862 uma inspeção às escolas primárias acompanhada de um caderno com os quesitos da Portaria de 12 de abril de 1862, aos quais acrescentou mais alguns sobre o ensino do sistema métrico. O que tornou os engenheiros militares em inspetores das escolas primárias do país.

O Inspetor-chefe da RPM foi claro quanto às funções da inspeção: por um lado, «conhecer o verdadeiro estado das escolas» (AHMOP, RPM 7, Circular nº 17) para fornecer indicações para as reformas a implementar pelo governo e, por outro, um «fim especial» que se tratava de apurar se os professores primários ensinavam o sistema métrico e através de que métodos.

As inspeções extraordinárias seguintes foram executadas pelos comissários de estudo e professores de liceu, embora não tenham abrangido todas as escolas do país. A Portaria de 23 de julho de 1863 determinou uma inspeção às escolas primárias do país que sublinhava, ainda, a importância da inspeção para a valorização da educação pelo povo, sobretudo, pelo seu efeito aquando da publicação dos dados «sendo uma prova da solicitude do governo, ela servirá para realçar aos olhos do povo a importância do ensino e a condição do professor» (Portaria de 30 de julho de 1863, preâmbulo). Os resultados foram divulgados no Diário do Governo entre 1866 e 1867.

As duas e derradeiras inspeções extraordinárias realizaram-se em 1867 e 1875. Para além das três funções essenciais já invocadas nas inspeções anteriores (política, burocrática e pedagógica) identifica-se uma especial atenção ao desempenho do professor, preocupação mais explícita na inspeção de 1867:

O inspetor, quando o julgar necessário ou conveniente, poderá demorar-se o tempo indispensável para instruir o professor nos assuntos de pedagogia que julgar mais convenientes. É tão considerável a importância deste serviço, porque o principal fim da inspeção é aperfeiçoar o professor, desenvolvendo os seus conhecimentos e a habilidade prática de ensinar, que é mister desde já, na inspeção extraordinária que atualmente é ordenada, consagrar a esta parte os esforços e o tempo de que os inspetores poderem dispor. (Portaria de 12 de outubro de 1866, Capítulo II, Artº 5º)

Em relação aos questionários anexados às portarias, as inspeções decretadas ao longo do século XIX, de uma forma geral, estruturaram os seus quesitos em torno de cinco temas centrais associados a um núcleo de assuntos recorrentes: 1) a escola: a propriedade, acessibilidade da localização, as condições materiais e recursos didáticos; 2) o professor: comportamento moral, capacidade científica e física, tipo de provimento, habilitações; 3) os alunos: a avaliação do desempenho e frequência aquando da visita; 4) organização da estatística escolar: existência de mapas de matrícula, fiscalização da presença dos alunos, classificações dos alunos; 5) a organização geral do ensino: método geral de ensino, horário escolar, sistema de prémios e castigos, verificação da realização de exames, manuais adotados e disciplinas lecionadas. O que revela o centro da inspeção – a sala de aula.

Conclusão

A recente tendência entre os países europeus de desenvolver sistemas de avaliação externa das escolas e de, na sua maioria, centrar nos serviços de inspeção o papel mais destacado de avaliação e de regulação dos sistemas educativos, retoma a tradição consolidada, ao longo dos séculos XIX e XX, da ação inspetiva como instrumento integrado nos modos de regulação coerciva da educação. O caso português enquadra-se nessa tendência, tal como a solução institucional que foi experimentada desde finais dos anos 90 do século XX e consolidada a partir de 2007.

Esta convergência organizacional sugeriu a hipótese de estarmos perante um desenvolvimento da dinâmica de institucionalização educativa inerente ao modelo de escolarização de massas que se difundiu à escala mundial assente em três componentes organizacionais, identificados por Ramirez e Ventresca (1992): 1) A escolarização primária massificada como expansão organizativa; 2) A adoção da escolaridade obrigatória através de normas legais; 3) Uma autoridade política centralizada.

Centrámos a nossa análise sobre a terceira componente identificada pelos autores com a criação de ministérios da educação nacionais e de departamentos ou serviços administrativos centrais especialmente dedicados à instrução pública. A formação de um corpo inspetivo espe-

cializado enquadra-se nesta terceira componente e as diferentes tentativas de institucionalização das práticas de controlo respondem às exigências de regulação coerciva explicitadas no discurso político desde os dois últimos terços do século XIX.

A análise documental realizada permitiu identificar as diferentes soluções organizacionais da inspeção e a forma como se foram sucedendo, em função das dificuldades financeiras invocadas e da maior ou menor centralização da ação inspetiva.

A inspeção do ensino ao longo do século XIX desempenhava uma função de controlo direto do cumprimento da normatividade da instrução pública e uma função pedagógica de aperfeiçoamento do ensino, ambas centradas na sala de aula, com base na avaliação dos processos de ensino e das aprendizagens. O que resultava na avaliação do professor com base nas suas práticas pedagógicas e nos resultados escolares dos alunos. Em comparação com o modelo recente de avaliação externa poderemos concluir que a grande diferença está no foco da ação inspetiva: tradicionalmente centrada no professor e nos processos de ensino e aprendizagem, está hoje centrada na escola e orientada preferencialmente para os resultados mensuráveis e comparáveis dos processos de ensino e aprendizagem.

Foi igualmente possível identificar na origem da ação inspetiva a importância conferida à produção de informação quantificada sobre a forma de estatísticas, enquanto instrumento de produção de conhecimento codificado e atualizado sobre a realidade das escolas e sobre o progresso da escolarização. Essa produção tinha como fim municiar os decisores sobre a necessidade de reforma da instrução pública e, ao mesmo tempo, legitimar as suas opções através de evidência estatística e da difusão desse conhecimento perante a sociedade. As diferentes inspeções, ordinária e extraordinárias, tinham orientações rigorosas sobre a recolha de informação junto das escolas que fosse suscetível de formar uma estatística da instrução pública em Portugal. Neste particular aspeto, a prática de registar, coligir e tratar essa informação seguiu os padrões europeus, ainda que a sua regularidade, extensão e qualidade pudessem ser limitadas ao longo do período estudado.

Os mecanismos de regulação e controlo do sistema de ensino, especialmente os de carácter inspetivo são indissociáveis da existência de um sistema de informação que permita de forma sistemática e continuada produzir conhecimento sobre o funcionamento do sistema educativo, o que se enquadra na dimensão avaliativa da inspeção, especialmente o conhecimento que permite aferir o grau de concretização da escolarização obrigatória e do estado mais ou menos avançado do ensino. As dimensões burocrática e pedagógica/avaliativa apresentam-se, assim, com dinâmicas indissociáveis desde as primeiras formulações institucionais da ação inspetiva.

Se é real a recente tendência dos estados europeus para institucionalizarem modelos de avaliação externa das escolas, num contexto de reconfiguração dos modos de regulação coer-

civa da educação, o caso português permite concluir que essa tendência assenta em dinâmicas isomórficas identificáveis desde as origens oitocentistas da formação do sistema nacional de ensino e dos princípios da escola de massas. Ainda que os contextos sejam diferenciados e os instrumentos de avaliação e controlo se apresentem mais sofisticados, as dinâmicas institucionais mantêm-se dentro dos mesmos princípios fundadores.

Correspondência: Centro de Estudos Interdisciplinares de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Av. de Berna, 26 C, 1069-061 Lisboa, Portugal
Email: jjustino@gmail.com; silvia.almeida@fcsb.unl.pt

Fontes

Arquivo Histórico do Ministério das Obras Publicas (AHOP) – Repartição de Pesos e Medidas (RPM)

RPM4 – Registo de correspondência expedida (1861.03.01 – 1864.12.28)

RPM7 – Registos de circulares expedidas (1862.01.09 – 1864.12.09)

Referências

- Almeida, Sílvia de (2014). *Nacionalização e universalização do curriculum da escola primária em Portugal: Origens, controlo e práticas escolares* (Tese de doutoramento em fase de publicação). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Benavot, Aaron, & Amadio, Massimo (2005). *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000: UNESCO-EFA global monitoring report, the quality imperative*. Geneva: IBE. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146625e.pdf>
- Broadfoot, Patricia (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: L'État évaluateur. *Revue Française De Pédagogie*, 130, 43-55. doi:10.3406/rfp.2000.1052
- Bruggen, Johan van (2010). *Inspectorates of education in Europe: Some comparative remarks about their tasks and work*. Brussels: SICI. Retirado de <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/c2bfe3ff-49b7-4397-ae65-d0a203451928>
- Desrosières, Alain (1993). *La politique des grands nombres: Histoire de la raison statistique*. Paris: La Découverte.
- Desrosières, Alain (1997). Du singulier ao général: L'argument statistique entre la science et l'État. In Bernard Conein & Laurent Thévenot (Dir.), *Cognition et information en société* (pp. 264-282). Paris: EHESS.
- Desrosières, Alain (2008). *Pour une sociologie historique de la quantification: L'argument statistique I*. Paris: Presses de l'École des Mines.

- Eurydice (European Commission/EACEA). (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faubert, Violaine (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*, 42. doi:10.1787/218816547156
- Felouzis, Georges, Maroy, Christian, & Zanten, Agnès van (2013). *Les marchés scolaires: Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Grew, Raymond, & Harrigan, Patrick (2002). *L'école primaire en France au 19e siècle: Essai d'histoire quantitative*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Janssens, Frans J. G., & Amelvoort, Gonnée van (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 15-23. doi:10.1016/j.stueduc.2008.01.002
- Justino, David, & Batista, Susana (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas*, 6, 41-60.
- Luc, Jean (1985). *La statistique de l'enseignement primaire 19e-20e siècles: Politiques et mode d'emploi*. Paris: Économica.
- Maes, Bart, Vereecke, Els, & Zaman, Martine (1999). *Inspectorates of education in Europe: A descriptive study*. Brussels: SICI.
- Mann, Michael (1984). The autonomous power of the state: Its origins, mechanisms and results. *Archives Européennes de Sociologie*, 25(2), 185-213. doi:10.1017/S0003975600004239
- Maroy, Christian (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement?. *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 31-54.
- Maroy, Christian, & Voisin, Annelise (2014). Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation: L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education Comparée*, 11, 31-58.
- Maroy, Christian, & Voisin, Annelise (2013). As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: Desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901. doi:10.1590/S0101-73302013000300012
- Meyer, John (2000). Globalização e currículo: Problemas para a teoria em sociologia da educação. In António Nóvoa & Jürgen Schriewer (Orgs.), *A difusão mundial da escola* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.
- Meyer, John, Kamens, David H., & Benavot, Aaron (Eds.). (1992). *School knowledge for the masses: World models a national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington: The Falmer Press.
- Meyer, John, Ramirez, Francisco, & Soysal, Yasemin (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- OECD (2008). *Education at a glance: 2008*. Retirado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>.
- Olivier, Martin (2001). Da estatística política à sociologia estatística: Desenvolvimento e transformações da análise estatística da sociedade (séculos XVII-XIX). *Revista Brasileira de História*, 21(41), 13-34. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n41/a02v2141.pdf>

- Prévoist, Jean-Guy, & Beaud, Jean-Pierre (2012). *Statistics, public debate and the state, 1800–1945: A social, political and intellectual history of numbers*. London: Pickering & Chatto.
- Ramirez, Francisco, & Ventresca, Marc (1992). Building the institution of mass schooling: Isomorphism in the modern world. In Bruce Fuller & Richard Rubinson (Eds.), *The political construction of education: The state, school expansion, and economic change* (pp. 47-60). New York: Praeger.
- Universidade de Coimbra (1848). *Instruções para os comissários dos estudos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Legislação

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Lei de bases do sistema educativo.
- Decreto-Lei nº 208/2002 de 17 de Outubro. Aprova a lei orgânica do Ministério da Educação.
- Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
- Decreto Regulamentar nº 81-B/2007 de 31 de Julho. Aprova a nova estrutura orgânica da Inspeção-Geral da Educação, em conformidade com a missão e atribuições que lhe são cometidas pela nova Lei Orgânica do Ministério da Educação.
- Decreto de 20 de setembro de 1844. Reforma da instrução pública de Costa Cabral.
- Regulamento de 10 de novembro de 1845. Regulamento do CSIP.
- Portaria de 25 de agosto de 1859. Ordenou uma inspeção às escolas de instrução primária e secundária do distrito de Lisboa.
- Regulamento de 19 de outubro de 1859. Regulamento da inspeção às escolas de instrução primária e secundária do distrito de Lisboa.
- Portaria de 12 de Abril de 1862. Ordenou uma inspeção às escolas primárias.
- Portaria de 23 de julho de 1863. Ordenou uma inspeção às escolas primárias.
- Portaria de 30 de julho de 1863. Instruções para a inspeção ordenada a 23 de julho de 1863.
- Portaria de 12 de outubro de 1866. Ordenou uma inspeção às escolas primárias.
- Decreto de 14 de outubro de 1868. Extingue o CGIP e a cria a Conferência Escolar
- Decreto de 14 de dezembro de 1869. Extingue a Conferência Escolar e cria a JCIP.
- Decreto de 16 de Agosto de 1870. Reforma da instrução pública de D. António da Costa.
- Regulamento 28 de julho de 1881. Regulamento para a execução das leis sobre a instrução primária.
- Decreto de 22 de dezembro de 1894. Reforma da instrução pública.
- Regulamento de 19 de setembro de 1902. Aprova o regulamento da instrução primária.