

INDICADORES DE DESEMPENHO, QUALIDADE(S) E MELHORIA

Virgínio Sá- Universidade do Minho/IEP
virsa@iep.uminho.pt

Resumo

A definição de sistemas de indicadores de desempenho que reconheçam e captem as diferentes faces da escola enquanto “organização educativa complexa”, isto é, que captem não apenas a sua qualidade científica e pedagógica, mas também a sua *qualidade democrática* (Afonso, 2002), constitui hoje um dos principais desafios na agenda do *Estado Avaliador*. A construção de tais sistemas de indicadores deve ancorar-se, entre outros suportes, nos dados da investigação disponível. Contudo, e ao contrário do que subentendem as perspectivas mais gerencialistas e tecnocráticas, em educação não existe um “modelo explicativo” suficientemente consensualizado a partir do qual se possam derivar sistemas de indicadores capazes de *reconhecer* as distintas *qualidades* que compõem a escola.

Nesta comunicação pretende-se confrontar diferentes lógicas de regulação inerentes aos distintos processos avaliativos e articula-las com os factores que, com base na literatura específica, devem ser considerados na criação de um sistema de indicadores. Pretende-se, nomeadamente, explorar as considerações *políticas, técnico-científicas e práticas*, relevando as suas tensões e contradições internas.

1. *As pressões performativas e a centralidade da agenda avaliativa*

Ao longo das duas últimas décadas, em geografias sócio-políticas muito diversas, a *agenda avaliativa* e as *pressões performativas*, nas suas diferentes configurações e domínios de incidência, têm vindo a configurar-se como um dos vectores estruturantes dos discursos, das propostas e das medidas de política educativa.¹ As razões deste aparente consenso em torno da *urgência* da avaliação educacional em geral, e da avaliação das escolas em particular, inscrevem-se num quadro de racionalidades plurais² que evidenciam lógicas em tensão, umas

¹ De resto, Dias Sobrinho (2000: 184) considera mesmo que “a década de noventa foi chamada a década da avaliação”.

² Num esforço de inventariação dos factores subjacentes à “pressão para a avaliação das escolas”, Azevedo (2007) discrimina doze “questões” que arruma em três grandes categorias: i) “políticas”; ii) “sociais”; iii) e “económicas”. Nesta listagem incluem-se a descentralização e a autonomia e a correlativa prestação de contas; a reivindicação de informação por parte do consumidor como condição para práticas de escolha informadas; a assunção da escola como “unidade crítica” associada aos estudos sobre o “efeito-estabelecimento”; as preocupações com a (baixa) “produtividade” das escolas em contraste com os (supostos) elevados investimentos públicos; o “insucesso” da escola em assegurar o sucesso de todos; a avaliação entendida como “estratégia de *marketing*”; o (suposto) desfasamento entre as exigências do “mundo do trabalho” e a oferta educativa das escolas; a crise de confiança na escola decorrente, nomeadamente, da sua “massificação”; a avaliação (séria) como um contraponto às formas “preguiçosas” de avaliação (ex. os *rankings*); as pressões internacionais e a avaliação como alternativa à “verificação da conformidade”; a avaliação como factor de melhoria e como condição para o desenvolvimento de “comunidades profissionais” (p. 21-22).

mais referenciáveis às preocupações com a *vigilância* e o *controlo*, outras filiadas em agendas emancipatórias e orientadas para a *melhoria* e *desenvolvimento organizacional*.

O contexto macro estrutural em que o “surto de *avaliacionite*” (Estêvão, 2001) e a “esquizofrenia da performatividade” (Simões, 2007) se vêm desenvolvendo constitui um dos factores fortemente condicionantes da sua subordinação quer a um “*topos* emancipatório”, quer a um “*topos* regulatório”.³ Ora, como refere Ball (2002: 4), reportando-se sobretudo ao contexto inglês, “os elementos chave do ‘pacote’ da reforma da educação- e isto aplica-se com igual vigor e importância a escolas, colégios e universidades- são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade.” Para este autor, a “performatividade é uma tecnologia política⁴, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança” (ibidem). Acrescenta depois Ball que os “terrores da performatividade” podem implicar vários riscos para a “natureza da alma do professor” e podem induzir “fabricações”⁵ diversas. Neste contexto, a “gestão da impressão” pode sobrepor-se às relações baseadas na autenticidade.

De resto Ball (2002: 12) afirma mesmo que “O que é produzido é um espectáculo, ou o que poderíamos considerar uma ‘fantasia encenada’ (Butler, 1990), que está lá apenas para ser vista e julgada.” Contudo, a “gestão da impressão” pode implicar dispendiosas “operações de cosmética” (Estêvão, 2001), com a consequente deslocação de recursos para fins outros que não aqueles que, presumidamente, estão no cerne das organizações educativas. A própria aquisição e organização de “informação performativa” pode envolver custos tão elevados que exaure os recursos necessários à promoção de uma oferta educativa de qualidade. Como afirma Elliot (1996: 15), citado por Ball (2002: 12), a obtenção daquela informação “consome tanta energia, que reduz drasticamente a energia disponível para se fazerem melhoramentos para se evoluir”. Daqui podem resultar, como advertimos noutros momentos (Sá, 2004; 2008; 2009), alguns “efeitos perversos” e “danos colaterais” que, entre outras consequências, podem redundar numa *qualidade desqualificada*.

Na verdade, a “dispersão semântica” do conceito *qualidade* (Manilla, 1989), associada à sua *despolitização*, têm facilitado a sua instrumentalização ao serviço de agendas e de agentes muito diversos. Por exemplo, a imposição de uma versão hegemónica (e parcial) da qualidade- a sua versão mercadorizada importada do mundo empresarial- tem conduzido ao privilegiar de

³ Expressões que tomamos aqui de Estêvão (2001: 159).

⁴ Ball (2002: 6) esclarece que “As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder.”

⁵ Esclarece Ball (2002: 15) que as “As fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe- não estão ‘fora da verdade’ mas também não transmitem simplesmente explicações directas e verdadeiras- elas são produzidas propositadamente para ‘serem explicáveis’.

indicadores de desempenho que valorizam sobretudo o que é mensurável, gerando sombra e opacidade sobre outras faces do poliedro educativo. Assim, por exemplo, como referimos noutra texto (Sá, 2008), quando a *qualidade* é medida em termos de resultados escolares, e estes são aferidos a partir dos desempenhos nos exames nacionais, as escolas serão induzidas a concentrarem-se na preparação dos alunos para que estes sejam bem sucedidos nesses momentos de (in)verdade. Este “teach to the test” (Ball, 1993: 107), induzirá, entre outras consequências, a secundarização das aprendizagens mais dificilmente mensuráveis como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico, desenvolvimento global da personalidade.⁶ Na verdade, os exames, além de efectuarem uma “usurpação do currículo”, como afirma Sobrinho (2000: 97), “acabam lançando uma visão embaçada sobre o ensino e a aprendizagem e empobrecem os objectivos curriculares a fim de poderem medi-los”, desta forma contribuindo para mais uma das muitas formas de desqualificação da *qualidade* que supostamente perseguem. Como nos ensina Gentili (1997, p. 172), “O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados.” Reconhecer a natureza política e pluridimensional da qualidade tem, portanto, implicações diversas, desde logo, como se realça na citação, para a “definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la”.

2. Indicadores de desempenho e qualidades plurais

Apesar de parecer consensual afirmar que “um modelo de desempenho não pode ser estabelecido sem se ancorar fortemente na investigação existente” (Clímaco, 1991b: 7) e que as “*performances* escolares só têm sentido no quadro de um modelo incontestável de eficácia escolar” (Figari, 1999: 145), a verdade é que, como afirma de seguida o mesmo autor, tal modelo “ainda não está construído” (idem, *ibidem*).

Na literatura que explora os processos de organização de sistemas de indicadores confere-se habitualmente um espaço à discussão dos conceitos de *referente* e de *referencial* e ao processo de *referencialização* (Figari, 1996; 1999). Contemplam-se também algumas das “considerações” que *devem* presidir à escolha dos sistemas de indicadores. Nutall (1994: 22), por exemplo, defende que há três “consideração” básicas a respeitar na criação de um sistema de indicadores: i) “considerações políticas”; ii) “considerações técnico/científicas”; iii) e

⁶ Michael Apple (2001), numa entrevista concedida a Michael Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel, assumindo uma frontal denúncia do que vem denominando de “individualismo possessivo”, afirmou: “Actualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado da cidadania foi radicalmente transformado. Nos dias de hoje o cidadão é um simples consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado.” (p. 17)

“considerações práticas”. No primeiro caso o autor inclui a necessidade e legitimidade do poder político em obter informação sobre o funcionamento do sistema de modo a perceber em que medida os objectivos previamente definidos estão a ser alcançados. As considerações técnico-científicas centram-se sobretudo na definição do “modelo explicativo” e na sua operacionalização. As considerações práticas incluem a sua exequibilidade com custos razoáveis e a produção de informação de fácil leitura e em tempo oportuno.

Considera Nuttall (1994) que, se responder aos requisitos de cada uma das “considerações” de modo independente já levanta uma série de questões, satisfazer em simultâneo as três “considerações” revela-se uma missão quase impossível, dada a sua natureza potencialmente conflitual. Efectivamente, quando um sistema de indicadores procura produzir a “informação” desejada pelos decisores políticos corre o risco de se deixar enleiar pelas “questões na moda” em prejuízo de dimensões mais substantivas. Quando as questões mais pragmáticas dos custos e da simplificação para efeitos de consumo ganham a dianteira, compromete-se o rigor e a validade da análise e aumentam-se os riscos da *corrupção* dos indicadores. Responder aos requisitos da validade, aumentando o número de indicadores e diversificando os campos de recolha de informação, pode reforçar a sua consistência científica, mas conflitua com a exigência de rapidez, baixo custo e simplicidade da informação requerida. Por isso, conclui Nuttall (1994: 38), “In the final analysis, then, the quality of the system is likely to be crucially determined by those who hold the purse-string, almost always the policy-makers on behalf of their constituents.”

Subjacente a um sistema de indicadores, de forma explícita ou implícita, encontra-se sempre não apenas uma concepção de escola (Lima: 2002)⁷, mas também uma concepção de educação. Contudo, como esclarece Nutall (1994), apesar dos significativos contributos da investigação para o estabelecimento de relações de associação (embora dificilmente de causalidade) entre diversas variáveis potencialmente associadas ao desempenho das organizações educativas, “no general model of the education process ... currently exists” (p. 25). Por isso, ancorar um sistema de indicadores numa mera racionalidade técnico-científica amputa a compreensão da complexidade do processo de criação de um sistema de indicadores. Importa por isso reconhecer, na linha de Sobrinho (2000: 89) que a avaliação, “Ainda que também seja uma questão técnica, muito mais importantes são a sua acção e seu significado políticos.” Contudo, a hegemonia da “epistemologia positivista” subjacente ao “paradigma dominante de avaliação contábil e gerencial” (Lima, Azevedo & Catani, 2008: 20), não apenas tecnocratiza o processo,

⁷ Como afirma Lima (2002: 17), “a avaliação educacional de alunos, escolas, ou departamentos, entre outros elementos, realiza-se necessariamente por referência, implícita ou explícita, a concepções, imagens ou representações de organização escolar”.

como o impede de reflectir a pluralidade de qualidades que habitam em cada escola. Na verdade, com expressivamente defende Afonso (2003: 51):

“Se considerarmos que a qualidade da educação escolar não se consubstancia apenas na sua *qualidade científica e pedagógica*, mas também, e em simultâneo, na sua *qualidade democrática*, não podemos deixar de exigir que a avaliação das escolas públicas se estruture através de procedimentos mais complexos, diversificados e muito distintos daqueles em que se têm baseado os exames externos estandardizados ou padronizados.”

O reconhecimento da *pluralidade de qualidades* da escola é, portanto, incompatível com as formas pobres e “preguiçosas” de avaliação (Azevedo, 2007), com destaque para os “rankings das escolas” construídos a partir dos resultados dos exames do 12º ano de escolaridade, tão do agrado de certos segmentos da nossa comunicação social. Esta forma de “publicidade enganosa” (Sá & Antunes, 2007), além dos seus “efeitos disciplinadores nas escolas” (Santiago *et al.*, 2004), pode ainda resultar no que Miller (1990), citado por Walsh (1994), designa por “Icarus paradox”.⁸ Assumir a escola como “organização educativa complexa” (Afonso, 2002; 2003), ou como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004), ou ainda, nas palavras do mesmo autor, como “organização fractalizada e multidiscursiva” (Estêvão, 1998), com todas as implicações que tais concepções de escola acarretam para a pluralização da *qualidade* e dos *princípios de justiça* e de *bem comum* que aquela deve corporizar, obriga seguramente a reequacionar uma certa engenharia da avaliação, assente numa racionalidade tecnocrática, que absolutiza modelos e nega, ou oculta, a sua natureza mais profunda, isto é, que constituem *opções* entre muitos outros *futuros* possíveis.

O reconhecimento da pluralidade de *mandatos* da escola, constituindo um requisito prévio à pluralização da(s) qualidade(s), não se converte automaticamente em dispositivos de avaliação capazes de registar o largo espectro de *excelências* que aquela pode abrigar. Como admite Natércio Afonso (2002: 54),

“É provável que o desempenho organizacional e a ‘qualidade’ de uma escola onde predominam preocupações com a equidade e a coesão social não sejam adequadamente reconhecidos por um programa de avaliação que privilegia, ao nível da definição dos padrões de referência, a liberdade de escolha, a eficiência e a produtividade.”

⁸ Walsh (1994), inspirando-se em Miller (1990), utiliza a expressão “paradoxo de Ícaro” para se referir ao risco que uma excessiva focalização numa visão reducionista do sucesso pode ter para a sobrevivência das organizações anteriormente bem sucedidas. A este propósito, Walsh (1994: 59) afirma: “Corporate failures can frequently be seen to have resulted from such one-sided developments.”

Não sendo possível iluminar, em simultâneo, o largo espectro de *excelências*, a selecção da face a iluminar depende, em última instância, de quem controla o “holofote”. Admitindo com Segiovanni *et al.* (1987), citados por Afonso (2002: 53), que *equidade, excelência, eficiência e liberdade* constituem valores que constituem o cerne do debate sobre política educativa, resta saber como se arquitecta o edifício educativo com uma adequada distribuição do peso pelos quatro pilares, isto é, sem que nenhum deles soçobre. Ora, como admitem os autores referidos, a permanente “tensão” entre os vários pilares torna a realização de tal empreendimento num projecto de difícil consecução. Por seu lado Levin (2002), igualmente citado por Afonso (2002: 54), depois de considerar que os critérios da *liberdade de escolha, eficiência, equidade e coesão social* podem constituir uma grelha de análise na prestação do serviço educativo, afirma também que “Não existe nenhum sistema óptimo que garanta os máximos de resultados nos quatro critérios. Em última análise, a escolha depende das preferências específicas e dos valores transmitidos por intermédio das instituições democráticas.” Recupera-se aqui, mais uma vez, a natureza eminentemente ético-política, quer do edifício educativo, quer dos dispositivos susceptíveis de serem mobilizados para o avaliar.

3. Dispositivos avaliativos e aprendizagem de duplo circuito

A repolitização do processo avaliativo densifica a sua complexidade, obrigando à consideração de distintos planos de análise. Já não se trata apenas de pensar a escola como organização *aprendente*, na linha da *single-loop learning*, mas de a pensar como organização que *aprende a aprender*, pressupondo esta uma *double-loop learning* (Morgan, 1997). Se, no primeiro caso, a organização revela capacidade de monitorar o seu desempenho por referência aos padrões pré-estabelecidos e de iniciar acções correctivas em relação a eventuais desvios (ênfase nos meios- face *técnica*), no segundo caso, acrescenta-se a capacidade de auto-questionamento sobre a adequação das próprias normas e objectivos (ênfase nos fins- face *política*). À tradicional operação de determinação da congruência entre o desempenho e os objectivos, há agora que adicionar uma avaliação que questione os próprios objectivos.

Boa parte da discussão em torno das questões da avaliação das escolas (e não só) tende a circunscrever o debate à esfera dos problemas técnicos, onde incluímos o espaço de definição do dispositivo, com especificação do *referente* e do *referido*, e de todo o arsenal metodológico com os seus diferentes graus de sofisticação. Neste debate, as questões da *validade* dos indicadores e da *objectividade* dos avaliadores tendem a ocupar o núcleo da agenda. Contudo, e não obstante a relevância destas questões, o essencial parece ser remetido para as margens, ou ficar mesmo fora de cena, isto é, a intensidade da luz que se projecta sobre o *modelo* e o *modo* de avaliar, acaba por invisibilizar (e naturalizar) o *avaliado*. Na verdade, um dispositivo de

avaliação, sendo uma *forma de ver*, constitui simultaneamente uma *forma de não ver*. No caso da avaliação das escolas, por exemplo, discute-se com frequência a adequação dos *indicadores* em relação às *dimensões*, mas problematiza-se muito pouco as próprias *dimensões*, e menos ainda a hierarquia das metas e dos objectivos educativos.⁹ A preocupação em seguir o *caminho certo* para se alcançar uma meta não dispensa a necessidade de, a todo o momento, nos interrogarmos sobre a *bondade* da própria meta. Por isso, como defende Nutall (1994: 19), “we should drop preconceptions about what ‘indicators’ are and recognize that it is their *use* that makes them ‘indicators’.”¹⁰

A avaliação educacional em geral, e a institucional em particular, pode servir diferentes *agentes* e *agendas*, realçando-se, num extremo, a avaliação orientada para o controlo assente num “juízo autoritário” (Walsh, 1994) e, no outro extremo, uma avaliação subordinada à *melhoria* (Costa & Ventura, 2005) e impulsionadora da emancipação (Afonso, 2005a; 2005b) e do desenvolvimento humano dos “atores-sujeitos” (Gasparetto, s/d) implicados no processo. Não está na sua *natureza* servir uns ou outros. Usá-la para fins de “premiação” e “punição”, por exemplo, constitui um dos (ab)usos que pode gerar o seu desvirtuamento pois, nesse caso, como denuncia Gasparetto (s/d), “Isso resulta na ampliação da resistência ao processo avaliativo e a sua agonização e morte.” (p. 2), ou então, a avaliação torna-se num jogo do “gato e do rato” (Ventura, 2006), podendo mesmo gerar alguns efeitos colaterais (Sá, 2009). No caso português, como escrevemos recentemente (Sá, 2009: 101), “a interconexão de um conjunto diversificado de recentes medidas de política educativa [...], pode ser indutora, não apenas de “rivalidade interinstitucional” (Lima *et al.*, 2008), mas militar também no sentido de gerar *excluídos*.”

4. À laia de conclusão

Como defende Azevedo (2007: 16), “As criações sociais são sempre muito mais complexas do que os instrumentos de que dispomos para as avaliar.” Nesta circunstância, e apesar da impressionante proliferação verificada na produção de sistemas de indicadores de desempenho¹¹, a *vigilância crítica* deve constituir a postura que orienta a avaliação dos

⁹ Um exemplo paradigmático do efeito de ofuscação da *face técnica* sobre a *face política* da avaliação pode ser encontrado nos “contraditórios” produzidos pelas escolas a propósito das avaliações externas realizadas pela IGE. Com frequência as escolas “queixam-se” de que não se “mediu” bem este ou aquele aspecto, mas raramente se “intrometem” na problematização do que se avalia e do para que se avalia.

¹⁰ Importa referir que Nutall (1994: 19), ao desenvolver este raciocínio, reconhece que se inspira em Selden (1991), autor que considera ter tido o mérito de ter “desatado o nó górdio” da discussão em torno desta questão.

¹¹ Walsh (1994: 51), baseando-se em estudos de outros autores, informa-nos que na década de 80 se assistiu a um rápido crescimento do número de indicadores de desempenho em diversos serviços públicos. Por exemplo, no caso do Serviço Nacional de Saúde inglês, passou-se de 70 indicadores em 1980 para 450 em 1988 e no livro banco da despesa pública passou-se de 500 em 1985 para 1800 em 1987, data a partir da qual, acrescenta o autor, “no one was counting any more”.

processos e dos produtos educativos, bem assim como os usos (e abusos) que se fazem dos seus resultados. Como esclarece Walsh (1994: 56), “Production processes in the public sector are frequently complex and unclear”. Considera por isso o mesmo autor que “it is inappropriate and, perhaps, unfair to relate reward to performance if we are unable to develop very clear understandings of the causes of effectiveness.” Contudo, o reconhecimento desta *parcialidade e subjectividade* não significa excluir a possibilidade e necessidade de avaliação das escolas e, menos ainda, ceder à “espitemologia positivista” (Lima, Azevedo & Catani, 2008: 20) subjacente às derivas gerencialistas, às obsessões métricas (“quantofrenia”) e às pressões performativas que impregnam a *pandemia* das reformas educativas.

O debate em torno da *avaliabilidade* da escola, além do reconhecimento da sua natureza “organização complexa”, tem igualmente de incorporar uma reflexão em torno dos limites à medição em educação, bem como as “externalidades” inerentes à prestação de serviços públicos. Como esclarece Walsh (1994: 54), “The difficulty in defining the public realm is not technical, but based in the nature of the public realm as the site of conflicting values.” Por outro lado, mesmo que tecnicamente fosse possível medir a eficácia da prestação do serviço educativo, ainda havia que considerar as implicações *éticas* de fazer experiências com as pessoas.

Por outro lado, “a ‘naturalização’ social e ética da problemática da qualidade” (Correia, 1999: 16) impõe um “consenso cognitivo” que obnubila a percepção da sua função de legitimação e impede a visão da sua natureza *política*. Contudo, considerando que a “qualidade” pode não passar de “uma nova retórica conservadora” (Gentili, 1997), impõe-se a sua *adjectivação*, até porque a malha avaliativa que apanha a “qualidade mercantil” pode não dar conta da “qualidade democrática”.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A. J. (2002). Políticas Educativas e Avaliação de Escolas: por uma Prática Avaliativa menos Regulatória. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, A. J. (2003). Avaliar a Escola e a Gestão Escolar: Elementos para uma Reflexão Crítica. In M. T. Esteban. *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.
- AFONSO, A. J. (2005). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez.
- AFONSO, N. (2002). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional de Escola. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- APPLE, M. (2001). Reestruturação Educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*. Vol 1, nº1, pp. 5-33, Jan/Jun (edição electrónica). (Entrevista conduzida por Michael Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel).
- AZEVEDO J. M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In M. Miguéns (Org.). *Seminário Avaliação das Escolas- Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BALL, S. (1993). Education, Policy, Power Relations and Teacher's Work. *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXXI, nº 2, pp. 106-121.
- BALL, S. (2002). Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 15, nº 2, pp. 3-23.
- CLÍMACO, M. C. (1991a). Os Indicadores de Desempenho na Gestão e Avaliação da Qualidade Educativa. *Inovação*, vol 4, nº 2-3, pp. 87-125.
- CLÍMACO, M. C. (Coord.) (1991b). Monitorização das escolas : indicadores de desempenho : relatório 1 / Gabinete de Estudos e Planeamento. Lisboa : GEP/ME.
- CORREIA, J. A. (1999). *Os "Lugares-Comuns" na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, J. A. & VENTURA, A. (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 7, pp. 148-161.
- ESTÊVÃO, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. (2001) Políticas Educativas, Autonomia e Avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. nº 2, pp. 155-178.
- ESTÊVÃO, C. (2004). *Educação, Justiça e Democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- ESTRELA, A. & RODRIGUES, P. (Coords.) (1994). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, G. (1999). Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.
- GASPARETTO, A. (s/d). Avaliação Institucional: Processo Doloroso de Mudança; A Experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. Consultado em 25 de Setembro de 2006 no site www.cappf.org.br/tiki-download_file.php?fileId=40.

- GENTILI, P. (1997) O Discurso da “Qualidade” como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional. In P. Gentili; T.T. Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C. (2002). Avaliação e Concepções Organizacionais de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, L. C., AZEVEDO, M. & CATANI, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. *Avaliação*, vol 13, nº 1.
- MILLER, D. (1990). *The Icarus Paradox: How Exceptional Companies Bring About their Own Downfall*. New York: Harper Collins.
- MOON, B., ISAAC, J. & POWNEY, J. (Eds.)(1990). *Judging Standards and Effectiveness in Education*. London: Open University.
- MORGAN, G. (1997). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage Publications. (2nd ed.).
- NUTALL, D. L. (1994). Choosing Indicators. In K. Riley & D. Nutall (Eds.) *Measuring Quality. Education Indicators*. London: The Falmer Press.
- PERRENOUD, PH. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo. *Avaliação dos Resultados Escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.
- REYNOLDS, D. (1990). School Effectiveness and School Improvement: A Review of the British Literature. In B. Moon, J. Isaac & J. Powney (Eds.). *Judging Standards and Effectiveness in Education*. London: Open University.
- RILEY, K. & NUTALL, D. (Edts.) (1994). *Measuring Quality. Education Indicators*. London: The Falmer Press.
- SHEERENS, J. (1989). *Process-indicators of school functioning: a selection based on the research literature on school effectiveness*. University of Twente.
- SHAVELSON, R., McDONNELL, L., OAKES, J., CAREY, N. & PICUS, L. (1987). *Indicator Systems for Monitoring Mathematics and Science Education*. Santa Monica: Rand Corporation.
- SÁ, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Um Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- SÁ, V. (2008). O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 89, nº 223, pp. 425-444.
- SÁ, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas. Virtudes e efeitos colaterais. *Ensaio*, Vol 17, nº 62.

SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima (2007). Rankings, Competição e Escolhas na Administração da Educação: Um Olhar desde as Escolas - *IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 12-14 de Abril (Aguarda publicação nas Actas).

SIMÕES, G. M. J. (2007) A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 39-48. Consultado em Maio, 2008 em <http://sisifo.fpce.ul>.

SOBRINHO, J. (2000). *Avaliação Institucional da Educação Superior: Fontes Internas e Externas*. Petrópolis: Vozes.

VENTURA, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento policopiada).

WALSH, K. (1994). Quality, Surveillance and Performance Measurement. In K. Riley&, D. Nutall (Eds.) *Measuring Quality. Education Indicators*. London: The Falmer Press.