

Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos¹

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho

jpacheco@ie.uminho.pt

Na busca de referentes para a caracterização de uma teoria do campo da avaliação, Sobrinho (2002, p. 15) refere a plurirreferencialidade e a complexidade como elementos centrais, não só porque a avaliação é um “campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares académicos, políticos e sociais, como também a avaliação é um “fenómeno social”, tendo que ver com “acções, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões”.

Se, por um lado, estas palavras do autor servem para caracterizar a avaliação como actividade social complexa, por outro, também validam esta minha incursão teórica na avaliação institucional, pois a avaliação de uma escola é uma actividade que requer conhecimentos na especialidade da Teoria e Desenvolvimento Curricular, sobretudo se este campo epistemológico for considerado o “estudo interdisciplinar da experiência educativa” (Pinar, 2007, p. 18), cujos lugares comuns, e numa actualização de Schwab (1969), são o contexto (político, social, cultural, económico e ideológico), os actores (alunos, professores, pais e encarregados de educação, autarquias, etc.) e o conhecimento.

É uma visão marcadamente curricular que pretendo incutir nesta minha intervenção, não colocando de lado quer a minha situação de docente da disciplina *Teoria e Modelos de Avaliação*, na Universidade do Minho, quer a minha experiência adquirida como avaliador externo do modelo que está no centro deste seminário.

A pertença ao processo de avaliação externa das escolas/agrupamentos, adiante designados por escolas, na qualidade de especialista externo, em nada me

¹ Conferência realizada no Seminário “Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”, realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de Julho de 2010, em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação. Este texto não pode ser reproduzido, apenas citado em parte ou parcialmente.

compromete em termos de uma análise epistemológica crítica, na medida em que neste palco académico assumo uma posição de distanciamento, se bem que o conhecimento exaustivo do objecto em análise (a escola) me torne difícil diferenciar juízos de experiência de juízos de valor.

Neste texto desenvolvemos três aspectos fundamentais: o enquadramento do modelo em teorias e paradigmas de avaliação; abordagem de aspectos ligados a modelos de avaliação de escolas; análise global do modelo de avaliação aplicado em Portugal de 2007/08 a 2010/11.

1. Um modelo ateorico?

Na bibliografia consultada para a escrita deste texto, há uma dúvida que gostaria de partilhar, e que é colocada por Figari (2009, p. 41) do seguinte modo: “ao contrário do que se passa em Portugal, o debate sobre as questões da avaliação de escola parece ter parado, o que é de lamentar e mesmo de admirar”.

A designação da escola como objecto de avaliação pode não ter originado muita bibliografia e discussão académica nos últimos anos, mas também é certo que a avaliação institucional tem conhecido uma intensa abordagem, mormente através de organismos transnacionais e supranacionais, que definem a agenda política e impõe lógicas e modelos de regulação. São os casos da OCDE², cujo contributo para a avaliação das escolas é um referente presente nas agendas políticas, e da União Europeia³, com relatórios que ligam a avaliação das escolas à autonomia e à responsabilidade dos professores. Não se pode, por isso, afirmar que a avaliação institucional não tenha estado no centro da agenda política e não tenha originado uma vasta produção académica, muitas vezes pouco divulgada e pouco conhecida pelos decisores políticos. Neste contexto empobrecido, deve ser referido o estudo realizado por José Maria Azevedo - *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e*

² O relatório é uma revisão da literatura em diversos países da OCDE. Nas referências bibliográficas, *vide*: Faubert, Violaine (2009).

³ cf. Eurydice, *Evaluation of schools providing compulsory education*, 2004; Eurydice, *School autonomy in Europe: Policies and measures*, 2007; Eurydice, *Levels of autonomy and responsibility of teachers in Europe*, 2008. Estes documentos podem ser consultados na página on-line <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

operacionalizar processos - e divulgado no Seminário sobre Avaliação de Escolas, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (2007)⁴.

Uma primeira questão que gostaria de analisar neste processo de avaliação de escolas, iniciado em meados da década de 2000, em Portugal, é a sua fraca representatividade em termos de elaboração de estudos e de discussões em fóruns académicos e sociais. Se o modelo adoptado tem uma origem – *How good is our school?*⁵ – compare-se o que foi produzido nos respectivos espaços nacionais, de modo a verificar o quão longe estamos, em Portugal, da realidade escocesa quer na produção teórica e metodológica, quer na discussão social.

Uma outra questão, e que parece ser endémico a todos os sistemas educativos, é o distanciamento que existe entre a produção do normativo⁶ e a concepção e implementação de um modelo de avaliação externa. Em 2006, o modelo actual foi elaborado por um Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, tendo sido desenvolvido um projecto-piloto, que decorreu em 24 escolas e/ou agrupamentos de escolas. A segunda fase do processo, tendo como objectivo a experimentação e disseminação do modelo, decorreu em 2007, já sob a tutela da Inspeção-Geral da Educação, abrangendo 102 escolas e/ou agrupamentos. O 1º ciclo da avaliação, de quatro anos, abrange os anos lectivos de 2007/08 a 2010/11.

Este distanciamento político significa a incorporação no edifício normativo de ideias, oriundas de agendas internacionais e supranacionais, que levam um tempo de apropriação nacional, mas sem que haja um contributo académico significativo. Trata-se mais de um tempo de apropriação técnica, com recurso a decisões técnicas politizadas, em que os académicos também participam, isto é, à criação de grupos de trabalho de natureza técnica, a quem se confia a tarefa de criar os mecanismos de resposta exigidos pela necessidade da regulação normativa.

Neste caso, uma hipótese que poderia colocar nesta minha análise do modelo de avaliação externa de escolas diz respeito à insuficiente discussão teórica e metodológica do modelo, estando a academia debilmente representada, sobretudo

⁴ Para além deste Estudo e Seminário, O Conselho Nacional de Educação elaborou dois pareceres sobre o modelo de avaliação externa das escolas, um, em 2008, e outro, em 2010.

⁵ cf. *The Quality Initiative in Scottish Schools Working together to achieve excellence*. Acesso a 12 de Julho de 2010 - <http://www.oei.es/calidad2/paper.PDF>

⁶ cf. Lei 31/2002, de 20 de Dezembro.

no contributo que as ciências da educação, e outras áreas afins poderiam ter dado para esse efeito.

Não pretendendo confirmar ou infirmar esta hipótese, já que é de mera enunciação num espaço de debate como este, proponho-me analisar o actual modelo pela noção de teoria, paradigmas e modelos em avaliação.

Poderia dizer que o modelo carece de uma teoria de avaliação. Na análise do documento “Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação” (IGE, 2009) não se encontra qualquer referência à noção de avaliação, nem tão pouco a paradigmas. O documento, uma síntese de outros documentos, é essencialmente uma opção técnica, explicativa dos objectivos e da sua estrutura interna.

Sendo a avaliação “o juízo sistemático da valia ou mérito de um objecto (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 19)”, bem como um processo de tomada de decisões (...) que requer um juízo político e moral (Stake, 2006, p. 38) – para Scriven (1999), a base lógica da avaliação baseia-se em premissas factuais e premissas de valor -, um modelo atóricico de avaliação pode tornar-se numa referencialidade técnica.

O acto de avaliar significa a formulação de juízo de valor que, por sua vez, implica a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério), com vista à tomada de decisão, neste caso uma classificação. Ora, o modelo implementado nestes três anos, não é suficientemente discriminativo no entendimento do que deve ser considerado, na linguagem da avaliação, um critério, um *standard* e um indicador. Para Stake (2006), o critério é uma variável descritiva, o *standard* é a quantidade do atributo necessário para a descrição de um critério e o indicador é um item descritivo específico, sempre exemplificativo.

Pela leitura dos objectivos do modelo, vislumbram-se elementos uma teoria formativa (Domingues, 2006) - articular a avaliação externa com a avaliação interna - ainda que a teoria normativa se observe nos demais objectivos. Esta discussão em torno da teoria de avaliação conjuga-se com a discussão sobre os paradigmas, embora, hoje em dia, quando a avaliação se tornou no instrumento central das reformas educativas (Sobrinho, 2003), tendo como suporte a racionalidade contábil (Lima & Afonso, 2002), se tenha tornado num poderoso instrumento de competitividade. Poderiam ser convocadas muitas referências para

esta afirmação, mas julgo que são suficientes as que advêm dos trabalhos mais recentes de Afonso (2009) e de Torres e Palhares (2009).

A externalidade da avaliação, que requer o grau de comparabilidade, define à partida o que pode ser entendido como paradigma a ser implementado, sabendo-se que o avaliador busca o conhecimento sobre o valor de algo, e nem sempre pode dissociar a sua “experiência pessoal” (Stake, 2006, p. 61) desse mesmo objecto sobre o qual tem de ter um pronunciamento valorativo.

Ainda com Stake (*Ibid.*, p. 61), “a avaliação consiste sempre na determinação dos méritos e dos defeitos. Às vezes é muito mais, mas a sua função essencial é a de estabelecer o mérito de algo. Essa é a sua primeira finalidade” e, conseqüentemente, exige do avaliador um tomada de posição, quase sempre, pelo menos a nível de avaliação externa, pautada por uma racionalidade objectivista (Rodrigues, 2002), mais ainda quando a avaliação externa das escolas se tornou numa estratégia marcadamente estatal. Há, assim, um certo paralelismo entre a função normativa da avaliação, ligada à regulação e “parametrização” do que pode ser avaliado na escola, e a objectividade dos resultados, convertidos numa escala quantitativa, se bem que fundamentada em descrições.

O jogo destas duas teorias e dois paradigmas em avaliação liga-se à utilidade que a avaliação externa tem para os diversos actores. Depende, para além de outros motivos, do modo como os resultados da avaliação são lidos e trabalhados pela tutela, pela própria escola e pela comunidade, não sendo de colocar de lado esta seguinte hipótese: há escolas que atribuem um valor mais formativo e compreensivo ao relatório do que outras escolas, podendo interessar, a estas últimas, somente o registo quantitativo do número de bons e muito bons e àquelas uma análise crítica do seu funcionamento.

No dizer de Stake (2006, p.144), o paradigma compreensivo “é um modo de buscar e documentar a qualidade de um programa. Nele tanto se utiliza a medição baseada em critérios quanto a interpretação. O seu aspecto essencial é a compreensibilidade (receptividade, sensibilidade) de questões ou problemas-chave, especialmente os que são experienciados pelas pessoas no seu lugar ou programa”.

No entanto, a avaliação, em teoria e na prática, vive desta contradição existente entre, por um lado, a busca da objectividade (e da comparabilidade, no caso da avaliação externa) e, por outro, o caminhar no sentido da

compreensibilidade. Por isso, como reconhece Sobrinho (2003, p. 149), “a avaliação vive um conflito entre dois *logos* e entre dois registos de palavras”, isto é, entre o objectivo e o subjectivo, o quantitativo e o qualitativo, o sumativo e o formativo.

2. Modelos de avaliação de escolas

Numa revisão de modelos de avaliação de escolas, observa-se que a avaliação é apresentada como uma resolução de problemas que as escolas têm, tornando-se numa actividade que as ajuda a ter melhores resultados e a conhecer melhor o seu modo de funcionamento (Stufflebeam, 2003). Deste modo, “a avaliação da escola pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade (Sanders & Davidson, 2003, p. 807).

Sendo muitos os modelos e diferentes as práticas de avaliação, a implementação de um modelo reflecte opções políticas próprias e faz com que não se possa ter uma visão total daquilo que é a escola e do modo como ela funciona. Por isso, para Sanders e Davidson (*Ibid.*, p. 808.), as práticas de avaliação de escolas envolvem duas actividades básicas: recolher informação e dados que possam estar disponíveis e acessíveis e utilizar critérios para julgar o nível de adequação dos dados ao que é desejável.

Apesar das diversas formas de recolha de dados, é comum aos modelos que as escolas tenham uma parte activa na construção dos dados, quer pela elaboração de relatórios, quer pela participação activa na produção de dados empíricos (participação em painéis de avaliação, resposta a questionários, apresentar dados, etc.).

No modelo proposto por Sanders & Davidson (*Ibid.*), a Inspeção⁷ tem uma participação activa, enquanto no modelo de Stufflebeam (2003, p. 783), a avaliação é tanto uma responsabilidade individual como uma responsabilidade colectiva de todas as pessoas encarregadas do trabalho da escola para o benefício dos alunos e da comunidade”.

⁷ Os autores, p. 811, citam que numa revisão internacional sobre avaliação externa de escolas, há um consenso crescente entre os países europeus para que a Inspeção tenha um papel activo nesse processo.

Se os propósitos, para Stufflebeam (*Ibid.*, p. 782), da avaliação da escola são a *melhoria*, a *prestação de contas*, a *compreensão* e a *disseminação* (adopção de boas práticas), o sistema de avaliação deve envolver tanto alunos, professores, pais/encarregados de educação como elementos da comunidade, pois a escola tem propósitos sociais e, regularmente, deveria fornecer feedback sobre os resultados obtidos, em função da sua agenda de decisões.

A responsabilidade da escola na avaliação externa tende a aumentar quando a auto-avaliação se torna numa prática institucional e serve de suporte à própria avaliação externa, e não, como acontece na realidade portuguesa, a uma prática avaliativa de conformidade. Aliás, o entendimento daquilo que é uma avaliação institucional, por parte de professores e directores, é uma questão que necessita de ser aprofundada, na medida em que as escolas não podem fazer desta avaliação o prolongamento da recolha e análise dos resultados trimestrais das aprendizagens.

Uma das questões mais complexas do modelo é, decerto, a selecção do que constitui o objecto de avaliação e quais as suas facetas ou dimensões avaliativas. Para Stufflebeam (2003, p. 776), todos os aspectos importantes da escola deveriam ser avaliados, deveria ser constante a procura da sua melhoria individual e colectiva”. E nestes aspectos, o autor enumera três principais: os alunos, o pessoal e os programas (inclui o currículo, bem como serviços muito diversos). A este respeito Sanders e Davidson (2003, p. 814) afirmam que “ a avaliação da escola é mais do que estes elementos referidos por Stufflebeam e que deveria incluir, além disso, a “*performance* dos alunos, as instalações, as finanças, o clima escolar, as políticas da escola e os arquivos da escola”.

Além da clarificação do objecto de avaliação, Stufflebeam (2003, p. 777) coloca a questão sobre a que nível a avaliação se realiza, asserindo que “é crucial avaliar todos os níveis da escola”, considerando-se a escola como um todo, incluindo as salas de aula, mas desde que esse todo não seja uma soma de partes individuais. Para isso, é fundamental que a avaliação se processe de forma colaborativa entre os diversos participantes, em que cada um sabe os dados que recolhe e aplica os critérios, pois só a utilização dos “critérios ajuda a determinar se algo é bom, adequado ou pobre” (Sanders & Davidson, 2003, p. 817).

O processo de uma avaliação de qualidade completa-se com as questões a colocar (e que invariavelmente Stufflebeam identifica ao nível das variáveis de

contexto, de *input*, de processo e de *output*), e que constituem as categorias genéricas referentes à audiência do modelo de avaliação, com a definição dos critérios, com a escolha da metodologia de recolha de dados (qualitativa e quantitativa) e com a definição dos *standards* (adequação ética; utilidade; exequibilidade; e rigor, ou exactidão (Rodrigues, 2009). De todos estes elementos do processo de avaliação, a “definição de critérios não é fácil e pode tornar-se controversa” (Sanders & Davidson, 2003, p. 817), pelo que é fundamental que sejam definidos e partilhados de um modo aberto por todos os avaliadores, não restando dúvidas quanto à sua interpretação. Sem definição de critérios também não existe uma avaliação da qualidade da escola e só por isso, como refere Stufflebeam (2003, p. 804), a avaliação da escola é uma “tarefa monumental” que necessita constantemente de ser melhorada.

Para além de um modelo mais sistémico e orientado para a tomada de decisão, como o de Stufflebeam (o modelo CIPP), e outros poderiam ser referidos, caso do modelo respondente de Stake (2006), Sanders e Davidson (2003) referem que as práticas de avaliação de escolas são múltiplas, pelo que nem se coadunam com a aplicação de um modelo que exige a consideração de variáveis num tempo mais ou menos longo. Quanto ao modelo centrado na Inspeção, consideram-no uma avaliação baseada na visita, focando, ainda, mais três modelos: i) avaliação centrada nos indicadores, isto é, uma avaliação de conformidade, e que tende a tornar-se norma ao nível de estudos internacionais, centrados nos resultados dos alunos; ii) avaliação centrada na iniciativa local (tanto da escola como de governos locais); iii) avaliação *ad-hoc* da escola, da iniciativa de grupos externos à escola, mas pertencentes à comunidade.

Nestas possibilidades, o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas em Portugal (2007-2011) tem seguido um modelo uniforme a nível nacional, apesar da existência de escolas que reclamariam um modelo mais flexível, e tem seguido, de igual modo, as duas funções propostas pela OCDE (2009): melhoria e prestação de contas.

2. Modelo da Inspeção-Geral da Educação

Depois de um questionamento mais geral, pretendo enveredar por uma abordagem mais centrada no conteúdo do modelo, discutindo o que pode ser considerada uma avaliação de escola e que parâmetros podem ser propostos.

Quando a escola se constitui em objecto de avaliação, cabe perguntar que olhar se projecta mais no momento de definir os seus parâmetros. Estando circunscrita, por força da produção dos normativos, em Portugal, a um olhar mais sociológico e organizacional (Ventura & Costa, 2000; Canário, 2005; Barroso, 1996), do que curricular (Pacheco, 2008) – ainda que o olhar didáctico esteja a tornar-se mais presente nestes últimos anos, a avaliação externa inscreve-se no ciclo final da reforma do sistema educativo pós - Lei de Bases do Sistema educativo e começa a ser implementada no ciclo da revisão curricular (1998-2001⁸), sendo, ainda de referir a sua ligação aos normativos da gestão e administração das escolas⁹.

Sendo um objecto difícil de definir (Figari, 2009), a avaliação de escolas, em Portugal, tende a sobrevalorizar os aspectos mais visíveis do funcionamento da escola, com tendência para a ênfase nas questões organizacionais. Por força da agenda política de “accountability, a avaliação das escolas tende a focar-se prioritariamente nos resultados e naquilo que são pontos fortes e pontos fracos, tal como a análise SWOT permite identificar.

A avaliação da escola é uma actividade de legitimação legal, de acordo com a LBSE, realizada por uma agência governamental (Inspeção-Geral da Educação¹⁰) e completada pela participação de peritos externos, tornando-se numa actividade que é imposta à escola, mas que não tem sido rejeitada, devendo-se dizer que se tornou num processo político pacífico em tempos de grande turbulência nas escolas devido à avaliação do desempenho docente.

⁸ Em 1998 divulga-se o texto “*Integração, cidadania. Documento orientador das políticas para o ensino básico*” e, em 2001, publica-se o Decreto-lei n. 6/2001, de 18 de Janeiro.

⁹ cf. Decreto-lei n. 115-A/98, de 22 de Janeiro e Decreto-lei n. 75/2008, de 22 de Abril.

¹⁰ Pelo Artigo 56º, da LBSE (versão consolidada), “a inspeção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização de educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar”.

Apesar da sua neutralidade e imparcialidade, o avaliador faz sempre a defesa de alguma coisa, como refere Stake (2006), não sendo possível a um avaliador externo deixar de partilhar aspectos comuns do modelo que o tornam adequado, ético, exequível e rigoroso, no seguimento dos standards delineados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Rodrigues, 2009).

Respeitando alguns destes *standards*, pretendo fazer uma análise da sobreposição das “dimensões” e dos “factores”, bem como de alguns “referentes a ter em conta na avaliação do factor”.

Quando o primeiro elemento do modelo é constituído pelos resultados (o que não acontece com o modelo inspirador *How good is our school?*) a tendência é para filia-lo nos modelos produtivistas, ou de prestação de contas, já que os resultados dos alunos são o reflexo do muito trabalho realizado na escola e na comunidade. Este elemento contém “factores” que incluem o sucesso académico, a participação e desenvolvimento cívico e a valorização e impacto das aprendizagens. Apesar de não existir uma aplicação de peso factorial no modelo, depreende-se facilmente que há itens que têm mais peso que outros, pelo que seria vantajoso distinguir o que são resultados daquilo que são processos de aprendizagem, incluindo-se a gestão de processos de qualidade no acompanhamento dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade.

A “dimensão” prestação do serviço educativo inclui, *grosso modo*, questões de currículo e que deveriam ser exploradas no modelo em termos de articulação vertical e de articulação horizontal, de modo que o currículo englobasse os projectos e a justiça/equidade (presentes na “dimensão” Organização e gestão escolar), bem como a valorização e impacto das aprendizagens (da “dimensão” resultados) e a abertura à inovação pedagógica (presente na “dimensão” da Liderança).

Há, por assim dizer, uma sobreposição dos elementos da avaliação, não existindo por vezes, o entendimento do que é mais adequado incluir numa ou noutra dimensão, sendo que as questões organizacionais e as questões curriculares poderiam ter, neste modelo, um elemento forte de discriminação, evitando-se a sobreposição de diversos “factores”.

Uma outra questão em que o modelo poderia ser melhorado seria ao nível da clarificação de critérios de avaliação e da sua clareza na enunciação. Por exemplo, o que pode ser considerada “abertura à inovação” e “solução inovadora”?

A definição de muitos destes critérios deveria ter correspondência directa com os procedimentos legais e com as orientações curriculares, mesmo sabendo-se, e aceitando-se que nem sempre as escolas seguem as gramáticas oficiais em termos de práticas curriculares e organizacionais.

Ainda da minha experiência, como avaliador externo, e como já o afirmei, registo que o modelo não foi contestado e não absorveu os problemas relacionados com a avaliação dos professores, o que é revelador da autoridade que as escolas têm vindo a conquistar.

No entanto, e para que a avaliação produza efeitos, é necessário conhecer qual o impacto desta avaliação nas escolas e na comunidade e saber de que modo a qualidade da escola pode ser constantemente melhorada. Pela leitura do Parecer do Conselho Nacional de Educação (2010, p. 6), sobre Avaliação Externa de Escolas, observa-se que “o impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correcção de situações problemáticas detectadas. Neste contexto, o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável”.

Se cada um de nós, directa ou indirectamente envolvido na escola e/ou na comunidade, der o seu contributo de análise crítica, certamente que a escola portuguesa terá referenciais mais elevados de qualidade.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Azevedo, José Maria (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 14-99). Lisboa: CNE.
- Barroso, João (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CNE (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: CNE.

- CNE (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: CNE.
- CNE (org.). (2007). *Seminário Avaliação das escolas, modelos e processos*. Lisboa: CNE.
- Faubert, Violaine (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working (Paper No. 42).
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Figari, Gérard (2009). *A avaliação de escola: questões, tendências e modelos*. Santo Tirso: De Facto.
- IGE (2009). *Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação*. Lisboa: IGE.
- Lima, Licínio e Afonso, Almerindo (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- OCDE (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review OECD Education Working Paper No. 42*. Paris: OCDE.
- Pacheco, José Augusto (Ed.).(2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, William (2007). *O que é a Teoria Curricular?* Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, Pedro (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, Pedro (2009). Recensão das obras do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards., *Sísifo*, 9, 115-118.
- Sanders, James R., Davidson, E. Jane (2003). A Model for School Evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Schwab, Joseph (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23 Webb,
- Scriven, Michael (1999). *The Nature of Evaluation. Part I: Relation to psychology*. ERIC®/AE Digest Series EDO-TM-99-06.
- Sobrinho, José Dias (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Stake, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- Stufflebeam, Daniel, & Shinkfield, Anthony (1989). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Stufflebeam, Daniel (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Torres, Leonor Lima, & Palhares, José A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-79.
- Ventura, Alexandre, & Costa, Jorge A. (2002). External Evaluation and the Organizational Development of Schools in Portugal: New Challenges for the General Inspectorate of Education. *International Journal of Educational Management*, 16 (4), 169-175.