

Challenges for performance improvement in Education

Joaquim Azevedo
Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa

Abstract

A qualidade da educação está na agenda política de quase todos os países. Esta actualidade da temática da qualidade inscreve-se num novo “programa” das políticas sociais, que consideramos corresponder quer a uma redução do campo político da educação quer a uma necessidade de legitimação do Estado. Do Estado-Educador estamos a evoluir para um Estado-avaliador. Após uma descrição das principais medidas tomadas em prol da qualidade da educação escolar, enumeram-se quatro desafios que o autor considera pertinentes para equacionar com qualidade social e política o problema da qualidade escolar.

Palavras-chave

Avaliação, qualidade da educação, quality assurance, Estado-avaliador

Correspondence Address: jazevedo@porto.ucp.pt

Introdução

Este texto procura, em primeiro lugar, situar a problemática da qualidade da educação no contexto da evolução das políticas educativas em Portugal. Em segundo lugar, enuncia um conjunto de medidas de política que têm sido tomadas para a promoção da qualidade na educação. Finalmente, enumera um conjunto de linhas de orientação que poderiam nortear melhorias de qualidade da educação nos próximos anos.

A retórica política sobre a qualidade da educação

O discurso sobre a qualidade da educação emerge geralmente como uma resposta/saída (ainda que não se saiba muito bem para onde), diante de uma imensidão de problemas acumulados pelos sistemas educativos nacionais, a braços com a democratização do acesso e com a promoção da igualdade de oportunidades sociais. Invadido o “santuário” escolar (Dubet, 2004, p. 19) — e acolhendo ele hoje todos os cidadãos, com todo o tipo de desigualdades e de expectativas sociais inerentes —, as políticas educativas, nas últimas três décadas, tendem a agarrar-se à “qualidade” como a grande resposta necessária e possível, como se se tratasse de uma tábua de salvação.

Por isso, a qualidade da educação é um conceito polissémico que, historicamente, dá conta de uma multiplicidade de políticas que visam ultrapassar uma imensidão de novos problemas que surgem na sequência quer do sucesso das políticas socioeducativas, da democratização da educação e da igualdade de oportunidades, quer das aceleradas

mutações tecnológicas, organizacionais e sociais que invadiram as sociedades ocidentais, após os anos setenta do século XX. Assim, a qualidade encerra uma dimensão político-social e constitui mesmo uma larga “plataforma” social onde se revêem movimentos políticos e sindicatos, associações de pais e autarquias, professores e alunos, governos e organizações internacionais, a braços com a necessidade de promover o sucesso escolar (e educativo) para todos os cidadãos.

As organizações internacionais têm tido, nesta como noutras áreas, um papel determinante no estabelecimento da agenda das políticas educativas nacionais (Adick, 1993; Azevedo, 2000; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992; Nóvoa & Schriewer, 2000). A OCDE, por exemplo, através da institucionalização do PISA, certamente o mais mediático dos programas internacionais, tem visado justamente conhecer e divulgar “a qualidade dos resultados da aprendizagem” (Schleicher, 2006: p. 23). Recentemente, em 2006, foi iniciado um outro programa internacional, dirigido agora à qualidade das escolas: *Project on the development of value-added models in education systems* (OCDE/EDU/CERI). A UNESCO lançou, em 1990, o seu grande programa internacional de “Educação de Qualidade para Todos”, que originou uma primeira Declaração em 1990, a que se seguiu a Plataforma de Acção de Dakar, em 2000. Quanto à União Europeia, são também múltiplas as preocupações com a qualidade que se inscrevem na sua retórica política. Por exemplo, afirma-se, num dos seus relatórios, logo nas primeiras linhas: “*The quality of education and training is considered in all Member States to be a concern of the highest political priority*” (European Commission, 2001: p. 5), além de se propor, no mesmo relatório, um modelo de dezasseis indicadores de avaliação. A União Europeia estendeu à avaliação das escolas esta sua preocupação com a qualidade da educação escolar, promovendo um *Projecto Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade da Educação Escolar* e desenvolvendo, através da rede Eurydice, uma série de estudos sobre a avaliação das escolas nos países da União Europeia. No que diz respeito ao ensino superior, podemos referir, por exemplo, a recomendação n.º 98/561 CE, que versa sobre a cooperação entre os Estados-membros “com vista à garantia da qualidade do ensino superior”, e a criação, em 2000, da ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

Qualidade da educação é, por isso, currículo, processos de ensino-aprendizagem, formação de professores, organização e apetrechamento das escolas, qualificação profissional dos jovens, resultados escolares, clima escolar e envolvimento escola-comunidade local, é orientação escolar, inovação educacional, padrões de desempenho, é avaliação dos alunos e das instituições escolares, é reforço da confiança social em sistemas educativos que têm de mudar e melhorar, face à sua antiquada matriz organizacional, que vem do século XVIII (OCDE, 1992; Venâncio & Otero, 2003). Qualidade da educação tem sido muito mais do que um problema pedagógico, correspondendo muito mais à reunião de um conjunto de expectativas sociais em torno da educação.

As políticas educativas em prol da qualidade, ao longo de quase quatro décadas, devem ser vistas, antes de mais, como parte integrante de um vasto “programa” político e social. Não mais será possível isolar os problemas pedagógicos dentro das paredes das escolas, desligando-os dos problemas sociais (Nóvoa, 1992). Estamos, de facto, diante de políticas sociais que atravessam obrigatoriamente a educação escolar e em cuja execução se geram novos problemas sociais (que também são, em parte, problemas escolares). Movimentos como os das escolas eficazes, da melhoria da escola, da

assertividade escolar (Davis e Thomas, 1992; Murillo Torrecilla, 2003) devem ser vistos a esta luz, embora muitas vezes se fechem demasiado dentro do campo estritamente escolar, quando procuram atingir objectivos e metas com enorme impacto social.

A emergência da avaliação e do Estado-avaliador

De todas as tentativas para encontrar respostas para as novas exigências sociais de mais qualidade da educação, talvez a *avaliação* tenha sido aquela que até hoje mais impacto teve, tanto no plano internacional como nos planos nacional e local, tanto nos governos como nas escolas, nos professores e nos pais e no conjunto da sociedade.

A avaliação da qualidade da educação foi erguida, entre múltiplas medidas em prol da qualidade de educação, à categoria de medida nuclear ou medida-mãe de todas as outras. De facto, a avaliação, apesar de constituir um instrumento, é frequentemente considerada uma resposta e até como *a* resposta; e com base em medidas de avaliação tende a transmitir-se a crença de que serão ultrapassados os problemas educativos e sociais que subsistem. Mais uma razão, portanto, para a avaliação ser guindada a uma grande prioridade política por parte de muitos governos.

A avaliação das organizações escolares tem seguido caminhos muitos diversos, conforme os valores que lhe subjazem e o ângulo de análise que se valoriza, mas sobressai uma tendência geral para a transformar numa questão técnica e para a “naturalizar”, ocultando-se, deste modo, os seus múltiplos sentidos, finalidades e processos.

A emergência de um “Estado avaliador” (Afonso, 2002, p. 34; Costa, Mendes & Ventura, 2002, p. 13) é apenas uma das muitas manifestações políticas, a par da retórica da autonomia das escolas, que revelam a inultrapassável necessidade de os Estados nacionais se relegitimarem social e politicamente. Avaliação externa e avaliação interna, auto e hetero-avaliação, exames nacionais, *rankings* de escolas e *accountability*, necessidade de difusão de uma “cultura de avaliação”, estão são algumas das actuais expressões desta nova face da acção do Estado no terreno da educação escolar.

Em Portugal, foi sobretudo nos anos noventa que se difundiu a retórica política sobre a qualidade da educação, acompanhada de algumas medidas concretas. No fim dos anos noventa e no início dos anos dois mil, a avaliação das instituições escolares e do sistema educativo foi lentamente substituindo o discurso sobre a qualidade. Em 2007, a avaliação está entre as prioridades da agenda política, enquanto que a qualidade da educação passou a ser como que um elemento residual desta mesma agenda. A parte toma o lugar do todo, como se a qualidade da educação fosse um problema de avaliação da educação, menosprezando-se uma visão social e política mais ampla do fenómeno educativo nas complexas sociedades de hoje, com todos os riscos daí decorrentes.

Principais medidas tomadas em Portugal sobre a avaliação de escolas (ensino não superior e superior)

Em Portugal, as experiências de avaliação sistemática de escolas são escassas. No entanto, nos últimos anos, desenvolveram-se algumas importantes iniciativas.

Começamos pelas que se referem aos ensinos básico e secundário. Entre elas, podemos referir dois tipos de iniciativas: as que partiram do Estado, geralmente através do Ministério da Educação, e as que resultaram de iniciativas privadas de outras entidades. Começamos pelas primeiras:

- a) O Observatório da Qualidade da Educação, iniciativa desencadeada no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), entre 1992 e 1999, que fomentou as práticas de auto-avaliação das escolas básicas;
- b) O Projecto Qualidade XXI, desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional, entre 1999 e 2002, que também se centrou no incremento de práticas de auto-avaliação das escolas;
- c) O Programa de Avaliação Integrada das Escolas, criado sob iniciativa da Inspeção-Geral de Educação, colocado em prática entre 1999 e 2002, que consistiu na aplicação de um modelo de avaliação externa das escolas, oriundo de um organismo da administração central;
- d) O Instituto Português para a Qualidade, que tem trabalhado sobre a avaliação da qualidade das instituições escolares, a par das outras áreas de incidência da qualidade;
- e) O modelo da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação, criado em 2005, e que constitui uma metodologia de meta-avaliação que incide sobre a avaliação das práticas de auto-avaliação realizadas nas escolas;
- f) O novo modelo de “Avaliação externa das escolas”, iniciado pela Inspeção-Geral da Educação, em 2006, após ter sido suspenso o modelo posto em prática por esta mesma entidade, e acima referido, em 2002.

Quantos às iniciativas privadas podemos enunciar:

- a) O Programa de Avaliação de Escolas com Ensino Secundário (AVES), programa de avaliação externa de escolas, iniciativa da Fundação Manuel Leão, que teve início no ano 2000 e que promove a análise do valor acrescentado das escolas;
- b) O projecto de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais, coordenado pela Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO), entre 1997 e 2001, que teve como objectivo elaborar um modelo de certificação da qualidade do ensino profissional;
- c) O projecto “Melhorar a Qualidade”, desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em cooperação com a QUAL (empresa de formação e serviços de gestão de qualidade), entre 2000 e 2005, que procurou instituir dinâmicas de auto-avaliação das escolas, sob inspiração do modelo da *European Foundation for Quality Management (EFQM)*.

Para completar este quadro descritivo das principais iniciativas sobre a avaliação, em Portugal, refiram-se ainda várias medidas legislativas, oriundas do Ministério da Educação. O Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação, aprovado em 1993 pelo Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho, e o Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho, relativo ao apoio pedagógico; o Despacho n.º 98-A/92, que se referia à “qualidade das aprendizagens” e à melhoria da “qualidade do sistema educativo” como finalidades do sistema de

avaliação; o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que estabelece o regime de autonomia e de direcção e gestão das escolas, onde se prevê o “reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam a melhoria do serviço público de educação” e, finalmente, o Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que estabelece “um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior”. Este último normativo, talvez o mais abrangente e significativo de todos, continua por aplicar, cinco anos volvidos, no que se refere à maior parte dos seus dispositivos e medidas. Entretanto, muitas escolas, estatais e privadas, mais ou menos sensibilizadas por este conjunto de iniciativas, têm colocado em prática dinâmicas muito diversas de auto-avaliação, dinâmicas estas que estão por estudar, na sua maioria.

Não sendo este o lugar para o aprofundamento da questão, a ênfase colocada nesta produção legislativa cruza-se mais facilmente com uma necessidade de medir e de obter resultados quantitativos, do que com a busca contínua da construção de novos sentidos para a acção dos vários actores sociais que intervêm no terreno da educação escolar, em ordem à melhoria real da qualidade da educação, em cada escola, inscrita em cada comunidade local (Bolívar, 2000; Costa et al., 2002). Por outro lado, as medidas legislativas sucedem-se sem que haja uma cuidada avaliação do caminho percorrido e sem que se defina com rigor um novo caminho a percorrer e quais os actores sociais a implicar.

Em todo o caso, em Portugal, estas medidas são contemporâneas quer de uma recusa de autonomia das escolas por parte de um Estado centralista (Lima, 2006), quer de uma muito fraca conquista de autonomia por parte das escolas e dos seus principais protagonistas. A desejada responsabilização social face à educação parece exigir um caminho em que a avaliação das instituições educativas deve corresponder seja a um campo de muito maior participação dos interessados, seja a políticas governamentais de implicação concreta nos processos de melhoria de qualidade da educação.

Quanto ao ensino superior, a principal referência é a Lei n.º 38/94, que instituiu o “sistema nacional de avaliação da qualidade do ensino superior”. As práticas de avaliação têm incidido sobre a avaliação de cursos do ensino superior, acompanhada de medidas de auto-avaliação, sendo praticamente incipiente a avaliação externa das instituições. Pelo Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho, foi criado o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), organismo responsável pela coordenação da avaliação de centenas de cursos do ensino superior, estatal e privado, universitário e politécnico, desta vez em cooperação com outras instituições¹. A Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro, aprova “o regime jurídico do desenvolvimento da qualidade do

¹ Salientem-se os acordos celebrados com a Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Públicos (ADISPOR) e com a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP).

ensino superior” e, finalmente, o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, estabelece as normas de acreditação das instituições e cursos do ensino superior.

Apesar do enorme e muito importante esforço realizado, nos últimos dez anos, na avaliação de cursos do ensino superior, os Governos nunca quiseram tirar as consequências dos resultados (positivos e negativos) desta avaliação externa. Entretanto, várias universidades têm vindo a promover processos de auto-avaliação, tendo em vista melhorar o seu desempenho e preparar dinâmicas internas que facilitem os processos de avaliação externa. A Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), organismo estatal, por sua vez, instituiu há vários anos práticas sistemáticas de avaliação dos Centros de Investigação por si reconhecidos e financiados.

Em 2007, o Governo aprovou uma proposta de Lei sobre o regime jurídico da avaliação do ensino superior, que visa “a criação de um sistema de avaliação moderno, compatível com as melhores práticas internacionais, em que a avaliação exterior, independente, é obrigatória e serve de base ao processo de acreditação das instituições e dos seus cursos” (MCTES, 2007). Esta proposta vai institucionalizar as práticas de avaliação interna das instituições e tornar também obrigatória a avaliação externa, a cargo de uma entidade independente, a criar. Esta proposta, acentua o Ministério, sustenta-se nos *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, elaborados pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), e surge na sequência de um relatório elaborado (em 2006) por um painel de peritos desta instituição para Portugal, contendo recomendações concretas “sobre a organização, o método e os processos de um novo sistema de avaliação e acreditação” (ibidem).

Ainda em 2007, O Governo aprovou, para consulta pública, um Decreto-Lei que cria a Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior, instituição esta que actuará “dentro de uma lógica de rigor, imparcialidade e separação entre avaliadores e avaliados, bem como de obrigatoriedade de sujeição aos correspondentes processos de avaliação externa, sob pena de cancelamento das acreditações das instituições ou cursos” (ibidem).

Este percurso, segundo Santos (2001), revela várias potencialidades em ordem a fazer crescer um sistema de avaliação com qualidade e devidamente participado; ao mesmo tempo, expressa diversas fragilidades, no que diz respeito à avaliação institucional (e não apenas de cursos ou grupos de cursos), à interiorização de uma cultura de avaliação e de promoção permanente da qualidade, à organização interna de sistemas coerentes de promoção e de observação da evolução da qualidade das instituições de ensino superior e à credibilidade pública dos processos de avaliação.

Este conjunto de medidas de política de avaliação de instituições do ensino superior reforça a perspectiva já defendida de que o discurso político da qualidade da educação se esgota crescentemente na retórica e nas práticas de avaliação das instituições e dos cursos, sendo muito provável que neste fechamento se encerrem também boa parte das possibilidades de enunciação política de novos processos de promoção da qualidade do ensino superior no espaço público, como um relevante problema social que envolve uma multiplicidade de actores sociais.

Alguns desafios para o futuro da avaliação da educação escolar

A qualidade do bem público educacional é um imperativo ético, social. Quanto mais as sociedades esperam da educação e fomentam economias fundadas no conhecimento (veja-se, por exemplo, a decisão dos Chefes de Estado da União Europeia na Cimeira de Lisboa, em 2001), mais ênfase tem sido dada, no âmbito das políticas educativas, à questão de avaliação, com os contornos já acima expressos.

Concebemos, com outros autores, a pertinência política e social de uma avaliação institucional que obedeça a um conjunto de critérios elementares: (i) que seja devidamente contextualizada (Santos Guerra, 2001); (ii) que tenha em conta os processos e não apenas os resultados (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003; Scheerens, 2004); (iii) que seja participativa e dê a voz aos diferentes actores que trabalham e interactuam com as instituições escolares; (iv) que esteja enformada por valores de melhoria da educação, seja na sua concepção seja nos seus processos e resultados, pois a própria avaliação deve ser educativa e deve estar ao serviço de mais e melhor educação para todos os cidadãos; (v) que utilize diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade e não se feche em meros modelos quantitativos; (vi) que ninguém, nomeadamente os avaliadores externos, detém o exclusivo ou qualquer privilégio na interpelação avaliativa devendo a avaliação ser objecto de análise por parte de todos os interessados; (vii) que é formativa e pretende melhorar as práticas educativas e os resultados escolares e educativos dos alunos, através de uma necessária tomada de decisões por parte dos vários implicados (Marchesi & Martín, 1999; Perrenoud, 2003).

Em síntese, enuncio alguns dos desafios que se podem colocar ao incremento da avaliação da educação (das escolas e dos sistemas educativos), continuando a ter como principal referência o caso particular de Portugal.

1. Fazer evoluir a avaliação educacional de uma lógica profundamente dependente de um Estado centrista e hiper-regulamentador (agora, também um Estado-avaliador) para um processo social participado, em que o Estado deve redefinir o seu papel, a par da implicação de outros actores sociais, em prol da melhoria da qualidade da educação, em cada escola. A questão da autonomia das escolas deve andar a par com a problemática da avaliação, pois o que está em jogo é uma avaliação que reforce a qualidade da educação, as práticas de investigação-acção, a participação e a regulação sociocomunitária (Azevedo, 2007).

2. Reflectir estas questões no espaço público e procurar e construir novas práticas de avaliação institucional (auto e hetero-avaliação das escolas) que escapem ao reforço do centralismo administrativo e burocrático e que favoreçam não só práticas de avaliação diversificadas (não há instituições iguais, com programas iguais de auto-avaliação e de melhoria do seu desempenho social), mas também o reforço de mecanismos de responsabilização social pelos processos e resultados educativos (envolvendo professores, alunos, pais e outros interessados), bem como a implicação directa e concreta dos interessados na consecução da melhoria da educação.

3. Evitar o alastramento de medidas de avaliação avulsas e centradas na recolha de elementos descontextualizados (por exemplo, elaboração de *rankings* de escolas com base apenas nos resultados dos exames nacionais dos alunos), dando maior ênfase ao alastramento de práticas de auto-avaliação socialmente mais participadas e entrecruzadas com práticas rigorosas e independentes de avaliação externa, dentro de

um quadro político que favoreça realmente a autonomia e a responsabilidade social dos vários intervenientes interessados.

4. Investir muito mais na formação de professores especializados em avaliação institucional e na construção de instrumentos de meta-avaliação, tendo em vista recentrar sempre as práticas de avaliação como dinâmicas, entre outras, ao serviço da melhoria da qualidade da educação.

Após décadas de reformas educativas que nem sempre se traduziram em melhorias significativas na qualidade da educação e na melhoria do desempenho das instituições escolares, torna-se imperioso evitar que a actual pressão política e social a favor da avaliação não aumente o carrossel das mudanças permanentes e não se transforme num reforço das rotinas e do conservadorismo, antes contribua para a melhoria das práticas profissionais, para um maior envolvimento sociocomunitário em prol de mais e melhor educação para todos e para uma melhoria real do desempenho institucional.

Porto, Junho de 2007

Referências bibliográficas

Adick, C. (1993). El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada. In J. Schriewer & F. Pedró, *Manual de Educación Comparada: teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 387-421). Barcelona: PPU.

Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.) (2002), *Avaliação de Organizações Educativas*. Universidade de Aveiro.

Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa. O neo-profissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Costa, J. A., Mendes, A. N. & Ventura, A. (Orgs.) (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Davis, G. A. & Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. In E. T. Fanfani, (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

European Commission (2001). *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Lima, L. C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação* (pp. 5-54) [Em linha]. Disponível em: http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=163. [Consultado em 12.4.2007]

Marchesi, Álvaro & Martín, Elena (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos modernos*, Madrid: Alianza Editorial.

MCTES (2007). *Documentos Orientadores* [Em linha]. Disponível em: www.mctes.pt [Consultado em 12/06/2007].

Meyer, J. W., Ramirez, F. & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), 128-149.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.

Nóvoa, A. & Schriewer, J. (Eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.

Perrenoud, Philippe (2003). Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs?, in *Bulletin de l'UNETP*, n° 86: 11-42. Consultado em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main (Consultado em 1 de Maio de 2005)

Santos, S. M. (2001). *Avaliação das Instituições de Ensino Superior*. [Texto policopiado].

Santos Guerra, M. Á. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Asa.

Schleicher, A. (2006). *Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA* [Em linha]. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_03.htm. [Consultado em 15 Maio 2007]

Murillo Torrecilla, F. J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Venâncio, I. & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.