

ENTRE A OMNIAVALIAÇÃO E CONFISCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA AVALIAÇÃO DIALÓGICA E SUSTENTÁVEL

EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO*

Recebido: 5 mar. 2014

Aprovado: 30 maio 2014

*Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Contato com o autor: E-mail: eacm.estp@gmail.com

Resumo: A hipótese central deste artigo é a de que vivemos atualmente um regime de omniavaliação. Para justificar esta hipótese, é apresentado um argumentário que considera, num primeiro momento, as principais lógicas que caracterizam a omniavaliação e, num segundo momento, a falência paradigmática e confiscação da avaliação. Tendo em conta os “efeitos” decorrentes da situação atual de “crise”, conclui-se o artigo com um conjunto de propostas contribuintes para uma avaliação “dialógica” e “sustentável”, através da qual, no meio das tensões e paradoxos cada vez mais dilacerantes, seja possível encontrar outros caminhos e outros sentidos para a avaliação.

Palavras-chave: Avaliação. Omniavaliação. Educação. Dialogia. Sustentabilidade.

BETWEEN OMNIEVALUATION AND CONFISCATION: CONTRIBUTIONS TO A SUSTAINABLE AND DIALOGIC EVALUATION

Abstract: The central hypothesis of this paper is that we now live in an omnievaluation regime. In order to justify this hypothesis, we consider, at first, the main logics featuring omnievaluation and, secondly, the paradigmatic bankruptcy and confiscation of the evaluation is presented. Having regard to the "effects" arising from the current situation of "crisis", we conclude the article with a set of proposals for dialogic and sustainable evaluation and so, amid the tensions and paradoxes more and more harrowing, it will be possible to find other ways and other senses for evaluation.

Key words: Evaluation. Omnievaluation. Education. Dialogism. Sustainability

Quem procura sempre encontra. Não encontra necessariamente o que procura, menos ainda o que é preciso encontrar. Mas encontra qualquer coisa de novo para relacionar com a coisa que já conhece. O essencial é esta vigilância contínua, esta atenção que nunca descansa sem se instalar a desrazão – onde o sábio se destaca tanto como o ignorante.

J. Rancière (2010, p. 39)

1 INTRODUÇÃO

No passado, o futuro da avaliação parecia promissor, fosse como promessa emancipatória, fosse como promessa tecnocrática (ALVES; MACHADO, 2011). No presente, é possível constatar que as promessas do passado nunca estiveram tão erradas e, ao mesmo tempo, tão certas: a avaliação nunca apareceu tão orientada para emancipação como agora, mas é justamente agora que as exigências de performatividade parecem dominar as lógicas e, sobretudo, as práticas de avaliação; as promessas tecnocráticas nunca apareceram tão contestadas como agora, mas, nunca como agora, a avaliação – com o contributo precioso de entidades e instituições internacionais e transnacionais – surgiu como o sustento de uma ilusão de tecnocracia que parece dominar todas as áreas de ação social, designadamente a educação. Acresce que a avaliação nunca foi como hoje o pólo de atração de todas virtudes e de todos os males: é desejada por todos, mas parece que ninguém a quer. Vivemos, pois, um momento paradoxal, para o qual as ferramentas conceituais do passado parecem ter perdido a sua pregnância, o que exige o ensaio de novos conceitos que permitam reconstruir o nosso olhar própria avaliação.

A principal hipótese deste artigo, que procura encontrar sentidos para esta paradoxalidade do presente, é que vivemos num regime de omniavaliação (MACHADO, 2013) que assenta nas seguintes premissas:

- a) o momento que vivemos é marcado pela transição de uma visão humanista e liberal, na qual a educação era considerada como um valor em si próprio e inerente a uma narrativa humanista de emancipação (MACHADO, 2013), para uma “visão mais funcional caracterizada pelo ensino baseado na competência e nos resultados obtidos, pelo salário em função do mérito e pelas formas de regulação indireta a partir do centro” (DAY, 2004, p. 88);
- b) ao contrário de uma certa crença de “profissionalização” (STUFFLEBEAM; MADAUS; KELLAGHAN, 2000) e até especialização do avaliador, que surgiria como um “expert” tecnocrata dotado de ferramentas para concretizar uma avaliação “objetiva” e “verdadeira”, a avaliação democratizou-se e, para além dos peritos, tornou-se um imperativo universal e panótico: tudo é avaliado, todos são avaliadores e todos são avaliados (MACHADO, 2013);
- c) no momento da universalização e até hegemonização da avaliação, constata-se uma fragilização do estatuto epistemológico da própria ava-

liação, uma terra-de-ninguém confiscada pelos mais diversos setores e interesses, configurando um momento de profunda dispersão paradigmática (LOPEZ; FIGARI, 2012).

A hegemonia da performatividade, a democratização da função e a dispersão paradigmática constituem, assim, um conjunto de premissas no qual assenta o regime de “omniavaliação” que, segundo a nossa hipótese, prevalece no mundo atual. É neste quadro mais global que procuraremos, de seguida, desenvolver o argumentário deste artigo, considerando, num primeiro momento, as principais lógicas que caracterizam a “omniavaliação” e, num segundo momento, a falência paradigmática e confiscação da avaliação. Tendo em conta os efeitos decorrentes da situação atual, concluiremos o nosso artigo com um conjunto de propostas contribuintes para uma avaliação dialógica e sustentável, através da qual, no meio das tensões e paradoxos cada vez mais dilacerantes, seja possível encontrar outros caminhos e outros sentidos para a própria avaliação.

2 A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO SOB UM REGIME DE OMNIAVALIAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, assistiu-se ao desenvolvimento de um conjunto de políticas de avaliação segundo três lógicas: 1.º, a extensão do domínio, o que corresponde à centralidade que avaliação assumirá como conteúdo e instrumento de política educativa; 2.º, a transformação da narrativa através do trânsito das ambições emancipatórias e centradas na autonomização para as exigências performativas sob uma indexação à economia e ao mercado de trabalho; e, 3.º, a hegemonização de estatuto, segundo o princípio de um Estado omniavaliador que recua na gestão, mas avança num controlo cada vez mais intersticial, no qual a avaliação surge como uma qualificada tecnologia.

No que respeita à extensão do domínio da avaliação, temos vindo a assistir, desde logo, não só a uma lógica de integração da avaliação no currículo (ALVES, 2004; PACHECO, 2007), devido, sobretudo, à influência às conceções da avaliação formativa, como também a uma afirmação ou a uma reafirmação (como é o caso de Portugal) da avaliação externa (os chamados exames nacionais por disciplina) no controlo e validação das aprendizagens, da relação pedagógica e da gestão didático-curricular. Por outro lado, num contexto de exacerbadas retóricas de autonomia, constata-se que avaliação adquire um

papel central nos processos de regulação das escolas e das universidades a partir da consolidação de modalidades de avaliação externa (quer por via da intervenção inspetiva, quer por via do escrutínio dos rankings) face a processos mitigados de autoavaliação. Por último, não podemos esquecer como a avaliação do desempenho docente tem vindo a desempenhar um papel central como instrumento de gestão das carreiras e de inscrição individualizante da responsabilidade dos resultados.

Constata-se, assim, ao contrário de certa vulgata sobre a globalização, a existência de políticas educativas, muitas vezes incompreendidas sob o signo de chavões como o neoliberalismo, que descentralizam as decisões sobre as ações, mas recentralizam o controlo a partir da avaliação e, sobretudo, da autoavaliação. Ora, esta extensão do domínio da avaliação, para além de acentuar várias tensões nos sistemas educativos, conjugando lógicas internas e externas, formativas e sumativas, emancipatórias e performativas, não traduz apenas o protagonismo da avaliação nas políticas educativas, mas sobretudo o princípio da avaliação como política educativa por excelência. Deste ponto de vista, não obstante o discurso tecnocrático sobre a objetividade da avaliação, hoje mais do que nunca, importa considerar a avaliação como atividade eminentemente política e, nesse sentido, a não ser por propósito ideológico, não se pode escamotear a sua intrínseca politicidade (LIMA, 2011; SIMONS, 1987).

No âmbito de um regime omniavaliação, um dos aspetos mais fortes é, por outro lado, a profunda transformação da narrativa de legitimação da avaliação. Neste aspeto, Alves e Machado (2011) apontam para a prevalência constitutiva de duas metanarrativas em torno da avaliação: por um lado, a metanarrativa do controlo muito marcada por uma racionalidade burocrática e técnica, sustentando o ideal de um mundo transparente, organizado e, sobretudo, performativo; por outro lado, uma metanarrativa da avaliação que alimenta o desejo da avaliação como instrumento de transformação, de lucidez e de crítica, capaz de conferir aos sujeitos o poder da mudança pessoal e social. Ora, a omniavaliação acarreta uma hegemonia da performatividade como principal discurso de legitimação da avaliação: avalia-se, cada vez mais, para incutir e justificar os desejos de competitividade intra-nacionais e internacionais, quer seja em relação aos sistemas de ensino básico e secundário, quer seja em relação às universidades e/ou ao ensino superior em geral. Como diz Dias Sobrinho, “o conhecimento e a capacidade de aprender e de aplicar, potenciados pela conectividade universal, tornaram-se a base da competitividade” (2005, p. 167).

Não é por acaso, portanto, que as várias tentativas de mercadorização da educação têm tido como eixo central a própria avaliação dos sujeitos e das organizações: não há competitividade sem avaliação. Como acontece com as escolas básicas e secundárias e com as universidades, o que está aqui em causa é a “competição entre instituições públicas, tendo como objetivo a promoção da eficiência dos serviços e a sua resposta mais pronta às necessidades da sociedade” (AMARAL, 2010, p. 54). Neste aspeto, verifica-se que a vontade de determinadas políticas de constituição de quasi-mercados, sobretudo de cunho neoliberal, tem por base um processo de diferenciação através das avaliações externas e dos rankings que suportam as suas classificações, essencialmente, nos resultados dos exames. Daí que, no âmbito da avaliação das aprendizagens, tenhamos vindo a assistir à substituição da lógica de internalidade e da avaliação formativa, tão forte nas reformas educativas da segunda metade do século XX, pela progressiva afirmação e sobreposição da avaliação externa (exames, testes intermédios, PISA, etc.). Além disso, a hegemonia da narrativa performativa também tem impacto na avaliação do desempenho docente, particularmente evidente na retórica fortemente meritocrática, abrigo do qual se procede a uma indexação do trabalho docente aos resultados obtidos pela escola (as metas e os objetivos) e à prestação dos alunos no âmbito da avaliação externa.

A lógica de hegemonização do estatuto, por último, corresponde à emergência de uma nova forma de controlo, na qual o Estado avaliador, dando às instituições os meios para gerir as mudanças complexas nos contextos, se reserva “o direito de verificação do comportamento das instituições por meio de uma avaliação a posteriori que substitui o método de autorização apriori que se tornou ineficaz” (AMARAL, 2010, p. 57). Quer se trate da avaliação das aprendizagens, quer se trate da avaliação das escolas, nunca como neste regime de omniavaliação, o Estado assumiu uma vigilância panóptica, recorrendo para o efeito a instrumentos de avaliação que facilitam uma regulação de controlo à distância, contando, cada vez mais, com o suporte nas tecnologias virtuais. O hegemonia do estatuto da avaliação traduz, assim, um *modus vivendi* substancialmente inédito, no âmbito do qual se contextualiza a partir do centro e se recentraliza a partir dos contextos. Mas talvez o clímax da omniavaliação seja a própria universalização da autoavaliação: partindo de uma legitimidade mais emancipatória, coloca, finalmente, cada um como sujeito e objeto do trabalho de avaliação. Ainda é mais fácil e aceitável avaliar a autoavaliação do que avaliar apenas.

O regime de omniavaliação apresenta, assim, um conjunto de efeitos, dos quais, a título de síntese, destacaríamos os seguintes:

- a) a extensão do domínio de origem a um estado de omniavaliação (tudo é avaliado, todos avaliam e todos se avaliam), no qual a avaliação esgota todos os recursos e se tornam um fim em si mesmo;
- b) a omniavaliação está ao serviço de uma nova lógica de regulação da educação, através da qual se dá uma reconfiguração do papel do Estado;
- c) a transformação da narrativa coloca o regime da omniavaliação cada vez mais ao serviço de propósitos eminentemente performativos;
- d) a omniavaliação privilegia processos de “avaliação externa” e de controlo remoto, mas não deixa de induzir práticas autoavaliativas, correspondendo a uma ambição de se limitar a controlar o autocontrolo;
- e) a instauração de um regime de omniavaliação despolitiza a educação ao transformar a avaliação em política, através da qual tudo é avaliado (aprendizagens, organizações e agentes) menos a própria política educativa.

3 A AVALIAÇÃO ENTRE A FALÊNCIA PARADIGMÁTICA E A CONFISCAÇÃO

Ao mesmo tempo que se instaura um regime de omniavaliação, a própria avaliação entra numa profunda crise, da qual ressaltam sobretudo os seguintes aspetos: 1.º, o alargamento do objeto; 2.º, o hibridismo metodológico; 3.º, a dispersão epistemológica; e, 4.º, o aumento da heteronomia (MACHADO, 2009).

O alargamento do objeto da avaliação (FIGARI, 2007) é, em larga medida, o resultado da pressão do Estado-avaliador, das exigências de uma performatividade generalizada e da confiscação da avaliação pelos mais diversos campos científicos e setores da ação social. Num regime de omniavaliação, conforme a nossa principal hipótese de trabalho, tudo é e deve ser avaliado, num desejo de transparência absoluta que se considera amiga da lucidez e, como tal, da possibilidade de solução racional e técnica de todos os problemas. Hoje, avaliação educacional deixou de ser um sinónimo de avaliação das aprendizagens, tendo passado a incluir, entre outros, dois objetos com particular pregnância nas políticas educativas: a escola e os professores. Mas a expansão do objeto é, também, a consequência da própria desterritorialização epistemológica da avaliação: não só a avaliação alarga o seu foco, como também outros campos científicos se apropriam do próprio foco da avaliação. Não é para admirar, portanto, que a avaliação apareça ao serviço de agendas heterónomas e desconexas, tornando mais difícil a constituição de uma comunidade

científica que se sustente numa intersubjetividade paradigmática. Deste ponto de vista, reconhecer-se-á que um dos principais riscos de um regime de omniavaliação é “a perda irreversível de qualquer fronteira, dando origem a um objeto nómada e fácil de resgatar” (MACHADO, 2009, p. 194).

Por sua vez, a fragilidade do estatuto e a multirreferencialidade metodológica das ciências da educação, embora com o predomínio atual dos chamados estudos qualitativos (ESTRELA, 2007), legitima a invasão do campo de avaliação pelos mais diversos paradigmas. É cada vez mais evidente uma lógica de “hibridismo” (CANÁRIO, 2005), na qual diferentes modelos, concepções e perspectivas se juntam sincreticamente sem uma sustentação em modelos unificadores e coerentes (DE KETELE, 2012; FIGARI, 2007). Esta situação não será alheia a uma preocupação crescente no próprio valor performativo da avaliação e da necessidade de um retorno prático para a gestão dos sujeitos e dos sistemas. Neste aspeto, a coerência ou até a especificidade metodológica da avaliação constitui-se, progressivamente, como uma miragem, reftreando os desejos de constituição de um campo disciplinar próprio. Acresce, além disso, o interesse que a avaliação desperta nos mais diversos domínios científicos, os quais se apropriam da avaliação segundo as suas próprias metodologias. Note-se, aliás, que o atual resgate é feito por determinadas áreas científicas, nas quais a avaliação é retomada a partir de perspectivas neo-tayloristas e segundo concepções que se inspiram no positivismo mais ingénuo.

O próprio desenvolvimento da investigação em avaliação atesta, hoje em dia, um processo de dispersão epistemológica e de crescente fluidez identitária. À primeira vista, poder-se-ia ressaltar, até como traço identitário, uma constitutiva marca interdisciplinar da investigação em avaliação, sendo legítima e até positiva a possibilidade de convocação de vários referenciais disciplinares. Com efeito, nota-se uma significativa pluralidade de referenciais utilizados, seja por diferentes trabalhos de investigação, seja no âmbito do mesmo trabalho de investigação. No entanto, dever-se-á assinalar que lógica interdisciplinar é cada vez mais substituída por uma lógica pluridisciplinar, resultando mais da adição do que a integração de diversos contributos e referenciais disciplinares. Deste ponto de vista, Figari (2007) aponta várias dificuldades resultantes do estudo de um objeto com a interferência de várias disciplinas: por um lado, o risco da desnaturação de conceitos que se tornaram nómadas; por outro, a própria separação, em cada disciplina, dos elementos que servirão para definir o próprio objeto.

Acrescem, neste quadro de crise da avaliação, as ameaças e os riscos de lógicas heteronómicas e utilitárias, reduzindo as possibilidades de definição

de uma agenda autónoma pela própria comunidade científica, mesmo dando como constitutiva a intrínseca permeabilidade política e ideológica da própria ciência. Por um lado, quer no plano económico, quer no plano político, avaliação tende a deixar-se arrastar para o lugar de interface entre as decisões e as execuções de medidas e de programas, servindo, a priori e a posteriori, como instrumento de legitimação. Neste sentido, é natural que a avaliação seja objeto de uma vigilância acrescida porque ela própria se encontra enredada na imediaticidade do confronto político. Por outro lado, o carácter nómada do objeto e o hibridismo metodológico tornam o campo da avaliação um território baldio fácil de ser confiscado por qualquer área ou domínio científico e, desse ponto de vista, mais suscetível à cedência perante as pressões heteronómicas. Esta tendência coloca em cima da mesa a urgência das questões da ética da investigação em geral e da investigação em avaliação em particular. Recusando os ideais da neutralidade positivista do investigador, a investigação em avaliação não pode deixar de explicitar e construir os seus próprios referenciais epistemológicos, políticos ou sociais no sentido da defesa de um conjunto de valores de autonomia, rigor e reflexividade.

A crise epistemológica da avaliação traduz-se, assim, em vários efeitos:

- a) a avaliação é confrontada com as exigências de referenciais de carácter global e transnacional e, ao mesmo tempo, com a fragmentação e a dispersão de referenciais de origem cada vez mais local e individual;
- c) as lógicas de confiscação tendem a transformar a avaliação num recurso de gestão, segundo o princípio: tudo se avalia e tudo está em avaliação;
- d) a avaliação torna-se uma terra-de-ninguém, sem identidade epistemológica, permitindo uma lógica de confiscação;
- e) a avaliação torna-se mais suscetível à instrumentalização, à sujeição a agendas extrínsecas e à produção de informação ao serviço de uma performatividade generalizada.

4 PARA UMA AVALIAÇÃO DIALÓGICA E SUSTENTÁVEL

Se a nossa principal hipótese trabalho se revelar pregnante, então a omniavaliação constituirá um patamar radicalmente novo da regulação social em geral e da educação em particular: a omniavaliação traz, no ventre da própria crise, novos desafios e desafios mais complexos. Ora, a novidade e

complexidade colocam-nos perante a urgência de encontramos caminhos que garantam a preservação da educação como projeto humano, intrinsecamente politizado e reflexivo, em busca de um mundo melhor. Neste sentido, com intuito heurístico, convocamos dois conceitos aos quais atribuímos a maior potencialidade teórica e prática para encontrar outras saídas para o trabalho de reconceptualização da avaliação: a dialogia e a sustentabilidade.

Uma avaliação dialógica implicará, desde logo, um trabalho superação das dicotomias da ciência moderna: sujeito/objeto, teoria/prática, ciência/cultura, interno/externo, etc. Adotando uma epistemologia da complexidade, a avaliação será um lugar de fronteira e de interseção de disciplinas, quadros teóricos e opções metodológicas, segundo um paradigma de hibridismo e interdisciplinaridade. Por outro lado, como projeto de construção de conhecimento, avaliação deverá constituir-se como um processo intersubjetivo, de crítica partilhada e de ceticismo metodológico, correspondendo a uma démarche de referencialização, isto é, a um processo de construção coletiva do sentido (FIGARI, 2009). Deste ponto vista, a avaliação dialógica pressuporá um reforço da participação dos sujeitos não só enquanto consumidores, mas também como produtores de conhecimento útil para aumentar a inteligibilidade do real. Trata-se de uma conceção da avaliação como processo que visa, ao mesmo tempo, a justiça e eficácia, contribuindo para um empowerment da capacidade de autorregulação dos sujeitos.

Por sua vez, recorrendo a uma metáfora importada da ciência ambiental, avaliação deverá reconhecer a sustentabilidade como “um princípio fundamental para enriquecer e preservar a riqueza e a interconexão de toda a vida, sendo a aprendizagem um aspecto central de uma vida com elevada qualidade” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 14). Neste sentido, o regime de omniavaliação exigirá uma afirmação clara do caráter instrumental da avaliação, evitando as derivas tecnocráticas que tendem a transformá-la num fim em si mesmo, quantas vezes cego e inútil. Ao contrário do que está acontecer em muitas instituições de ensino, a sustentabilidade implica a consciência de que avaliação não pode consumir todos os recursos das pessoas e das organizações, mas deve ser, pelo contrário, um instrumento de renovação e de transformação, fazendo da memória do passado um meio de construção do futuro. Trata-se, pois, de considerar a avaliação como um trabalho permanente de vigilância crítica em relação à obsessão incrementalista de imposição de padrões de desempenho cada vez mais elevados, ignorando que as pessoas e as organizações não são inesgotáveis. Uma avaliação sustentável estará, assim, no coração de uma mudança paciente, resiliente e autêntica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Palmira. **Currículo e avaliação**. Uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. O sentido do currículo e o sentido da avaliação. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 59-70.

AMARAL, Alberto. Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. **Sísifo**, Lisboa, n. 12, p. 51-62, maio/ago. 2010.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

DAY, Christopher. Evaluer la formation des enseignants dans le contexte d’une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d’améliorer leur efficacité? In: PAQUAY, Léopold (Org.). **L’évaluation des enseignants**. Paris: L’Harmattan, 2004. p. 97-119.

DE KETELE, Jean-Marie. À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs. In: LOPEZ, Lucie Mottier; FIGARI, Gérard (Org.). **Modélisations de l’évaluation en éducation**. Questionnements épistémologiques. Bruxelas: De Boeck, 2012. p. 195-210.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização edemocratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

ESTRELA, Maria Teresa. Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In: ESTRELA, Albano (Org.). **Investigação em educação**. Teorias e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007. p. 13-41.

FIGARI, Gérard. A avaliação : história e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In: ESTRELA, Albano (Org.). **Investigação em educação**: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa : Educa, 2007. p. 227-260.

FIGARI, Gérard. A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André (Orgs.). **Avaliação**

com sentido(s): contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto, 2009. p. 41-72.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável.** Porto: Porto Editora, 2007.

LIMA, Licínio. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo.** Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-82.

LOPEZ, Lucie Mottier; FIGARI, Gérard. (Éds.). **Modélisations de l'évaluation en éducation.** Questionnements épistémologiques. Bruxelas: De Boeck, 2012.

MACHADO, Eusébio André. Perspetivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André (Orgs.). **Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos.** Santo Tirso: De Facto, 2009. p. 183-201.

MACHADO, Eusébio André. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

PACHECO, José Augusto. Uma perspetiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. In: ESTRELA, Albano (Org.). **Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005).** Lisboa : Educa, 2007. p. 123-146.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. **Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

SIMONS, Helen. **Getting to know schools in a democracy.** The politics and process of evaluation. Londres: The Falmer Press, 1987.

STUFFLEBEAM, Daniel. L.; MADDAUS, George. F.; KELLAGHAN, Thomas. **Evaluation models.** Viewpoints on educational and human services evaluation. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2000.