

DO DIREITO À *HIPOCRISIA ORGANIZADA* NA GESTÃO DAS ESCOLAS*

Jorge Adelino Costa

Universidade de Aveiro, Portugal

e-mail: jcosta@ua.pt

Resumo: Contrariamente à visão tradicional, as organizações manifestam níveis elevados de inconsistência e de descoordenação entre o discurso, a decisão e a acção, tendo em conta, designadamente, as pressões a que são sujeitas. Esta constatação “legítima” o “direito à *hipocrisia organizada*”, metáfora que vamos utilizar para caracterizar processos presentes na gestão das escolas, como sejam: a inconsistência dos projectos; o artificialismo dos relatórios de avaliação e a encenação para as visitas da inspecção; a ilusão da meritocracia na avaliação das aprendizagens.

Palavras-chave: escolas; gestão; hipocrisia organizada

INTRODUÇÃO

No que se refere às teorias de administração e gestão e às perspectivas da análise organizacional, a passagem dos anos sessenta para os setenta constituiu um período crucial no desenvolvimento de novas conceptualizações teóricas e na utilização de diferentes procedimentos de investigação empírica. Neste sentido, é comum reconhecer-se que esta situação corresponde a uma *mudança de paradigma* no estudo das organizações. Assim, depois de aproximadamente meio século de vigência de perspectivas dominadas pela visão unitária e consensual das organizações e pela insistência nas lógicas da *racionalidade técnico-instrumental*, linear e unidimensional (em que pontificaram, embora com contributos e perspectivas distintas, nomes como Taylor e Weber), o começo dos anos setenta trouxe uma outra visão do funcionamento organizacional, que vários autores classificam como de *pós-burocrática* (HECKSCHER, 1994) e que, em desacordo manifesto com as teorias anteriores, apela a olhares plurifacetados sobre a complexidade organizacional.

Neste quadro, as organizações (contrariamente à visão tradicional ancorada na estabilidade da coordenação e do controlo da acção colectiva) manifestam níveis elevados de inconsistência, de descoordenação e de incoerência entre o *discurso*, a *decisão* e a *acção*. É precisamente este fenómeno – o da falta de coerência e de conexão entre estas dimensões do funcionamento organizacional – que vamos aqui desenvolver analisando as lógicas de acção na escola através da metáfora da *hipocrisia organizada*. Esta perspectiva encontra-se já presente nas teses (neo)institucionais que enfatizam a dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas a que são sistematicamente sujeitas, às quais têm que responder favoravelmente (isomorfismo), caso

* A presente comunicação contou com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia/MCTES.

contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional. Ou seja, perante o avolumar de exigências e de orientações que lhes são impostas, as organizações reagem de formas diversificadas, nomeadamente através de estratégias desconexas, duplas, ritualizadas, de modo a encontrarem os meios de, por um lado, acolherem positivamente as exigências contextuais, conformando-se aparentemente com elas, e, por outro, manterem outro tipo de procedimentos, por vezes, bastante desalinhado com a mensagem que vai sendo difundida.

É esta dupla face das organizações que “legitima” o “direito à hipocrisia organizada” e que iremos examinar no quadro de diversos processos presentes no funcionamento e na gestão das escolas, como sejam: a ritualização e a inconsistência dos projectos político-pedagógicos; o artificialismo vigente nos relatórios de avaliação institucional e a encenação construída para as visitas da inspecção; a ilusão e naturalização da meritocracia nos processos de avaliação e nos exames nacionais dos alunos.

A HIPOCRISIA COMO METÁFORA E PERSPECTIVA DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL

A metáfora da *hipocrisia*, que Nils Brunsson (2006) desenvolveu no quadro das perspectivas teóricas de análise organizacional, constitui um recurso com potencialidades heurísticas muito pertinentes para a abordagem das organizações educativas.

Por diversas vezes, em nossos trabalhos, nos socorremos da linguagem metafórica, como foi o caso das *seis imagens* – *empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia, cultura* – com que classificámos as organizações escolares (COSTA, 1996). No presente estudo vamos usar a metáfora da *hipocrisia*, não só como mecanismo facilitador e sugestivo da comunicação, mas, dado o seu poder interpretativo (VENTURA, 2005), melhor nos permitir uma compreensão menos normativista e convencional da organização e nos alertar para a necessidade prestar atenção às abordagens polifacetadas das realidades escolares (LIMA, 2006a: 22-25).

De imediato, convém salientar que, não obstante o conceito de hipocrisia se prestar a interpretações e conotações merecedoras de reprovação moral, particularmente quando apontado à conduta pessoal, em termos da sua utilização nesta análise organizacional, não é desse modo que deve ser equacionado. A hipocrisia não surge, conforme escreve Nils Brunsson, com a conotação de sanção moral que, usualmente, o senso comum lhe atribui: “Em termos comuns, a visão geral da hipocrisia é algo questionável, moralmente duvidosa e a evitar absolutamente. Este livro discute precisamente a perspectiva oposta. Ou seja, a

hipocrisia é vista como uma solução e não como um problema, possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la” (BRUNSSON, 2006: 15).

Sendo nossa intenção neste ponto centrarmos-nos na recolha das dimensões que Brunsson atribui à hipocrisia na análise do fenómeno organizacional, de modo a permitir-nos uma interpretação crítica de várias dimensões do funcionamento da escola, convém situar, à partida, o enquadramento teórico-conceptual da sua abordagem. Brunsson insere-se na linha teórica das perspectivas pós-burocráticas (que recusam as teorias tradicionais do consenso, da conexão e da decisão racional) e que Licínio Lima sintetiza do seguinte modo: “Nils Brunsson adopta uma perspectiva (neo)institucional que integra as contribuições dos modelos de análise da ambiguidade e também de alguns elementos associados aos modelos políticos, de que resulta uma contribuição complexa e inovadora” (2006b: 7).

Neste sentido, poderíamos perguntar: Qual o motivo que levam as organizações a manifestarem níveis elevados de inconsistência, a patentear situações de descoordenação e de incoerência entre o *discurso*, a *decisão* e a *acção*? A resposta, neste quadro teórico, é aquela que já conhecemos das teses (neo)institucionais e que se prende com a dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas (muitas vezes inconsistentes e mesmo contraditórias) a que são sistematicamente sujeitas, às quais têm que responder favoravelmente (isomorfismo), caso contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional.

E é esta dupla face das organizações que é identificada por Brunsson com as noções de *organização para a acção* e *organização política*. De acordo com o autor, a *organização para a acção* exige “coordenação, integração e uniformidade, qualidades que irão preencher as estruturas, os processos e as ideologias organizacionais [enquanto que a *organização política*] exige dissolução, desintegração, isolamento e variedade nas estruturas, nos processos e nas ideologias” (BRUNSSON, 2006: 54). *Organização para a acção* e *organização política* correspondem, assim, a “tipos ideais” antagónicos de funcionamento das organizações bem como a modos também distintos de as descrever, já que, segundo Brunsson, “[...] o modelo de acção pode ser apelidado de modelo de apresentação, ao passo que o modelo político pode definido como modelo de resultados. A diferença entre apresentação e resultados explica a forma como dois modelos contraditórios podem ser simultaneamente válidos: eles descrevem aspectos diferentes de um mesmo comportamento” (2006: 232).

E será que a duplicidade deste *modus operandi* constitui um aspecto negativo do funcionamento organizacional? Será um mal contra o qual se deve lutar? Brunsson responde claramente que não, entendendo que, pelo contrário, esta dupla face da organização, a

hipocrisia, é uma solução necessária para a sobrevivência organizacional. Ou seja, a separação entre *acção* e *política* é a resposta natural às exigências desconexas e contraditórias a que são submetidas as organizações.

Neste sentido, segundo Brunsson (2006: 56), são quatro as principais formas que esta separação entre *organização para a acção* e *organização política* podem assumir no comportamento organizacional¹: i) A separação *cronológica* (em determinados períodos a organização pode responder às exigências da acção e noutros aos condicionalismos da política); ii) A separação por *assuntos* (há temas que podem servir para produzir coerência da acção e outros para conduzir a política); iii) A separação por *ambientes* (a organização pode optar pela dimensão da acção ou pela dimensão política, em função do ambiente e dos interlocutores com quem interage); iv) A separação por *unidades organizacionais* (a organização pode criar ou utilizar diferentes estruturas, umas para responder às exigências políticas e outras concentradas nas imposições da acção).

Esta interpretação do funcionamento desconexo das organizações, em particular o diagnóstico das inconsistências existentes entre o discurso, as decisões e as acções – ou seja, a organização da hipocrisia – fornece-nos um quadro conceptual heurístico potenciador da análise e da compreensão de muitas das acções desenvolvidas em contexto escolar, que pode acautelar o investigador para as armadilhas² presentes na leitura da vida organizacional.

EXEMPLOS DE PRÁTICAS ESCOLARES MARCADAS PELA HIPOCRISIA: INCURSÃO EXPLORATÓRIA

Para dar corpo a esta perspectiva de análise, socorremo-nos de três dimensões centrais do funcionamento das organizações escolares, que têm sido alvo de avultadas atenções e de significativa visibilidade nos tempos mais recentes, a saber: o projecto de escola (político-pedagógico); a avaliação das escolas; os exames nacionais dos alunos.

O projecto (político-pedagógico) da escola

São variadas as situações de desenvolvimento de projectos nas escolas que poderemos invocar para ilustrar esta nossa análise, designadamente aquelas em que não existe uma conexão forte entre a intenção, a decisão e a acção e onde, de acordo com a análise de Brunsson, a organização escolar manifesta a sua dupla face de *organização para a acção* e de *organização política*. Vamos aqui invocar apenas aquela perspectiva que procura reflectir

sobre o projecto da escola cruzando o discurso da autonomia com as práticas de dependência³.

No caso português (embora a situação não seja naturalmente exclusiva do nosso país), o discurso político-normativo que atribui ao projecto educativo da escola um lugar estratégico na gestão das nossas escolas públicas assume já uma *história continuada* que se aproxima das duas décadas. Desde 1989 que diversa legislação tem vindo a alimentar a retórica legalmente anunciada. Contudo, conforme já discorremos noutra local (COSTA, 2004), mesmo do ponto de vista da sua sequencialidade legal, esta história constituiu-se ao longo destes anos de modo pouco articulado, por vezes mesmo de forma inconsequente e incoerente, já que tem sido o mesmo poder político-administrativo que, ora legisla no sentido da centralidade do projecto educativo na gestão das escolas, ora cria condições legais para que tal não se verifique, mantendo em vigor legislação inconsequente e contraditória ou legislando mesmo no sentido da sua inoperância. São vários os diplomas legais que se poderiam situar nesta *hipocrisia legislativa* (utilizando também neste âmbito a metáfora de Brunsson), pois poderíamos aventar a hipótese de o próprio poder político-governamental, na impossibilidade, inconveniência ou desinteresse em atribuir efectivas margens de autonomia às escolas, ir legislando de forma pouco articulada e inconsequente: ora mostrando a sua face mais descentralizadora, ora exigindo o cumprimento de normas e procedimentos a partir de regulamentação centralmente definida (COSTA, 2004). Uma escola descentralizada com espaços de autonomia que permitam a decisão estratégica – nos campos da organização interna, da gestão pedagógica, curricular e da inovação, da gestão de recursos humanos, financeiros e patrimoniais – surge ainda fundamentalmente ancorada nos princípios que enformam os preâmbulos de vários diplomas legais, mas não em termos de concretização empírica.

Por conseguinte, na ausência de efectivas possibilidades de desenvolvimento autónomico das escolas, não se poderá esperar destas um esforço real de construção, coerência e articulação dos projectos educativos quer com outros documentos institucionais, quer, principalmente, com as práticas vigentes na acção concreta dos actores. Torna-se, portanto, “natural” que estes documentos se constituam como meros artefactos no interior das organizações escolares, elaborados com base em procedimentos que se foram ritualizando e naturalizando, não se traduzindo em acção inovadora, mas, quando muito, em alterações morfológicas pontuais. Foi neste sentido que, em trabalho anterior (COSTA, 2003), já classificámos os projectos educativos de escola com as metáforas do *projecto plágio*, do *projecto do chefe* e do *projecto sectário* (aqueles em que a dimensão da participação

organizacional era deficiente); do *projecto manutenção*, do *projecto vago* e do *projecto ficção* (quando estes não estavam sustentados pela estratégia); e do *projecto ofício*, do *projecto cerimónia* e do *projecto insequente* (nos casos em que estava ausente a função de liderança).

Contudo, esta *organização política* do projecto educativo da escola (que patenteia situações de desarticulação, de desconexão, de insequência, de artificialidade e de anacronismo) não constitui a única face da escola. A esta também se exige, na terminologia de Brunsson, uma *organização para a acção*, que crie coerência retórico-normativa no seu interior e que responda em conformidade com as solicitações externas (administração, inspecção, pais e outros observadores interessados) e, para esse efeito, o projecto educativo/documento existe, visualiza-se, “discursa-se”, divulga-se e até se avalia.

A avaliação das escolas

Em 2005, no âmbito de uma intervenção num Seminário organizado pelo Conselho Nacional da Educação, cujo tema se centrava na avaliação das escolas em Portugal, exprimíamos o seguinte pensamento: “Algumas das investigações mais recentes que sobre esta questão da avaliação das escolas temos desenvolvido na Universidade de Aveiro têm-se socorrido, pelo menos em parte, do quadro teórico do chamado *neo-institucionalismo*. Este quadro teórico de análise das organizações (sem proceder aqui a uma descrição pormenorizada e pedindo mesmo desculpa pelo reducionismo da explicação e pela simplicidade da linguagem), poderia ser apresentado do seguinte modo: as organizações, neste caso, as escolas, incorporam toda uma série de orientações, de regras do meio em que se situam (por exemplo, que é fundamental auto-avaliar-se, que é necessário ter um projecto educativo, um projecto curricular e outras coisas...), interiorizam esse tipo de indicações como elementos importantes para o seu desempenho, só que, depois, na prática, na maior parte das vezes, ritualizam-nos e eles não passam de procedimentos de fachada, porque não vinculam efectivamente as práticas (desarticulação entre intenção e acção). Duas das investigações a que nos referimos situam a sua análise no *Programa de Avaliação Integrada das Escolas* (levado a efeito pela Inspeção Geral de Educação), nomeadamente tentando perceber em que medida é que este programa contribuiu para a auto-avaliação das escolas e para o desenvolvimento de melhores práticas educativas. Estou a reportar-me às investigações de Helena Libório e de Alexandre Ventura⁴. As conclusões aí presentes mostram que os processos de auto-avaliação (nas escolas em análise) não foram muito além

do plano das intenções. Ou seja, as melhorias concentraram-se fundamentalmente ao nível daquilo que podemos chamar *procedimentos burocráticos*. Desencadearam-se processos de auto-avaliação, fizeram-se relatórios, modificaram-se projectos educativos, construíram-se outros documentos, registou-se tudo em acta, mas, quando se tentou saber o que é que passou para a sala de aula, para as práticas efectivas, para as mudanças dos comportamentos, aí as opiniões foram, no mínimo, muito duvidosas” (COSTA, 2007b: 231-232).

Ou seja, uma análise das micropolíticas presentes nos processos de avaliação das escolas coloca-nos perante um domínio fértil para que se equacionem situações de desconexão entre discursos, decisões e acções e onde a metáfora da hipocrisia ganha protagonismo. E isto ocorre quer ao nível dos mecanismos de auto-avaliação das escolas (onde deparamos com situações de artificialismo dos dados e das respectivas interpretações, de descoordenação de processos, de incoerência entre diagnósticos, discursos e implicações nas práticas), quer quando a escola se depara com equipas de avaliação externa (ou quando tem que *prestar contas*) onde são comuns as estratégias dos diversos actores para mostrarem a face mais favorável e que melhor legitima a função social e educativa (o mais possível qualificada) da escola.

Assim, nem sempre as práticas de avaliação institucional das escolas são auto-dirigidas, *avaliar para si próprias*, claramente direccionadas para a sua melhoria e o desenvolvimento organizacional, mas, especialmente quando exclusivamente dependentes de pressões externas, as organizações e os actores procuram “proteger-se” e agirem, com alguma dose de hipocrisia, quer no sentido da *avaliação para o mercado* (na tentativa de publicitação da boa imagem e da captação clientes), quer na lógica da *avaliação para o relatório* (numa perspectiva tecno-burocrática, também importante, designadamente enquanto *reporting* para a própria administração educativa) (COSTA e VENTURA, 2005).

Os exames nacionais

São diversos os países em que os alunos – caso pretendam a certificação do seu percurso académico e/ou desejem ingressar no ensino superior (como acontece em Portugal com os exames do 12º ano de escolaridade) – são obrigados a realizar exames nacionais estandardizados. E, se a existência de testes, exames e outro tipo de provas surge, pelo menos ao nível do senso comum, como procedimentos inevitáveis, evidentes, naturalizados e normalmente justificados pela lógica meritocrática, uma análise mais fina destes processos dá-nos conta de níveis elevados de incerteza e de ambiguidade e onde os princípios da justiça

e da meritocracia dificilmente passariam pelo crivo de um escrutínio mais rigoroso⁵. O próprio reconhecimento de eventuais “anomalias”, de (pretensas) lacunas (assumidas como pontuais e inofensivas) que se vão tornando visíveis vai sendo desvalorizado através de um discurso normativo justificador do modelo. Neste cenário, a escola (muitas vezes inocente perante um processo que lhe é imposto externamente) tem que assumir um discurso de legitimação e de institucionalização desta realidade (à qual se encontra necessariamente associada) numa lógica clara de hipocrisia organizada.

De acordo com uma interessante e pertinente investigação levada a cabo recentemente em Portugal – em que o autor colocou um conjunto de professores a realizar e a avaliar exames nacionais destinados aos alunos – José Matias Alves (2008: 277-279) chega a conclusões, no mínimo, preocupantes sobre o “carácter arbitrário das classificações e a consequente falsificação dos resultados”, de entre as quais se realçam as seguintes: i) o tempo exíguo disponível para a realização dos exames; ii) o grau de exigência que excede o que seria expectável e legítimo; iii) o facto de serem poucos os professores que conseguiram obter a classificação máximo no exame; iv) a existência de extensos problemas relacionados com o *standard* da exactidão; v) a obsessão pela construção da fiabilidade através do recurso crescente a itens de resposta fechada; vi) o facto de muitos exames avaliarem mais *o que o aluno não sabe* do que *o que sabe*; vii) a enorme subjectividade das classificações produzidas (sobretudo na área das humanidades).

Assim, se, por um lado, há um discurso meritocrático em torno da questão dos exames (*só os que sabem é que têm sucesso...*) e um certo senso comum e naturalização da inevitabilidade deste tipo de provas, associados a um discurso escolar e educativo legitimador da situação, por outro, uma análise mais profunda desta realidade dá-nos conta da outra face do problema, das desconexões, fragilidades e do grau de incerteza, injustiça e desigualdade que o processo encerra. É neste quadro que o autor invoca o *mito meritocrático* e a teoria da hipocrisia organizada: “Este mito meritocrático é, pois, outro dos mantos diáfanos que cobrem esta realidade que quase ninguém conhece, nem parece querer conhecer. E que legitima e perpetua este sistema. Depois entra em cena a ‘hipocrisia organizada’ e a sua lógica de acção política. A inconsistência dos diagnósticos e das decisões querem fazer crer à sociedade e aos mediadores mais autorizados que os problemas existem mas estão sob controlo, ou já são menores, ou se tem a solução requerida pela exigência da legitimação. [...] O efeito imediato desta *teoria* que explica o modo de agir é o de manter e perpetuar um sistema que se quer crer justo, e reforçar a legitimidade do poder, mas à custa dos danos colaterais que reiteradamente já enunciámos. Em articulação com esta teoria surgem as

metáforas do mundo-da-vida que acaba por ser sobredeterminado pelo *mundo-dos-sistemas*. E no mundo-dos-sistemas o que mais ordena são as estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os *ratios*, a legitimação política. Não admira pois que esta *colonização* se organize e mantenha pois não põe em causa a lógica global do sistema de estratificação das oportunidades de vida” (ALVES, 2008: 280-281).

NOTA FINAL

À semelhança de outras metáforas que encontramos na análise organizacional, também a *hipocrisia* não é aqui utilizada em sentido pejorativo, negativo ou cínico, nem, como já apontámos anteriormente, sujeita à conotação de sanção moral que o senso comum lhe atribui. Bem pelo contrário, na perspectiva de Brunsson, a hipocrisia manifesta uma dimensão não só necessária em termos de análise organizacional, mas até legítima e benéfica na perspectiva do desenvolvimento das organizações.

Assim, se, por um lado, para o investigador dedicado ao estudo das organizações, esta armadura conceptual lhe fornece um conjunto de combinações teóricas que o alertam para as “armadilhas” da informação recolhida (designadamente para a confusão entre o discurso, a decisão e a acção, entre a retórica organizacional e os resultados, entre as intenções e os efeitos), por outro, a hipocrisia fornece também aos diferentes actores organizacionais, especialmente aos que aí assumem cargos de maior responsabilidade, a percepção da distinção entre os dois planos apresentados (o da *orientação para a acção* e o *político*) e a agirem, conscientes da situação, de modo a recolherem daí benefícios para o desempenho organizacional (BRUNSSON, 2006: 268-269).

Este modo de funcionamento da organização em dois planos torna-se, assim, não só natural, como benéfico para a organização, pois as intenções e os valores, mesmo que inconsistentes (e em que o discurso tenha que ser dirigido para o futuro e não para o presente), têm que continuar a ser geridos e perseguidos enquanto mobilizadores da acção: “A manutenção de valores elevados envolve o pecado, i.e., uma discrepância entre valores e acção. E, se forem defendidas normas que não são, ou não podem, ser adaptadas à acção, então pede-se uma certa hipocrisia. O pecado e a hipocrisia são necessários para a criação e a preservação de uma moral elevada. [...] Nada disto significa, porém, que devemos lutar pelo pecado e pela hipocrisia; eles não pertencem ao modelo de apresentação, mas sim ao modelo de resultados” (BRUNSSON, 2006: 270-271).

Esta leitura que rejeita a concepção das organizações como colectivos únicos, como organismos individuais, mas que, em contrapartida, reconhece a existência de planos distintos, de redes pouco articuladas, de arenas caóticas, de estratégias e interesses distintos entre os seus actores permitiu-nos, neste trabalho, realizar uma leitura *pós-burocrática* de três aspectos centrais no funcionamento das escolas (os projectos político-pedagógicos, a avaliação das escolas e os exames nacionais dos alunos), em que a metáfora da hipocrisia organizada se revelou, em nossa opinião, bastante pertinente.

NOTAS

- ¹ Virgínio Sá socorre-se também desta proposta de Brunsson para a construção da sua *tipologia de respostas institucionais* (2006: 235-237).
- ² Nils Brunsson aponta duas das possíveis armadilhas em que os estudiosos das organizações podem cair, descrevendo-as do seguinte modo: “Uma dessas armadilhas consiste em confundir o discurso e as decisões organizacionais com as acções que descrevem. Os observadores podem cometer o erro de supor que as afirmações e as decisões organizacionais estão em concordância com as acções organizacionais, que as pessoas referem, em entrevistas, a acções que na realidade aconteceram e que as acções organizacionais foram, ou serão, realmente, implementadas. [...] Outra armadilha possível consiste em confundir a mostra organizacional com os resultados organizacionais, ou então confundir intenções com efeitos. Embora os líderes organizacionais revelem uma sede de consistência, acção, influência ou racionalidade, tal não significa automaticamente que consigam concretizar esses objectivos. Nem tampouco significa necessariamente que devam conseguir esses propósitos, ou que não possam, nem devam tentar” (2006: 268-269).
- ³ Para uma análise mais desenvolvida do tema, em que aplicámos a perspectiva da hipocrisia organizada aos projectos de escola, pode consultar-se Costa (2007a), designadamente as reflexões sobre as seguintes situações: i) a gestão por projectos no quadro de uma estrutura organizacional ambígua; ii) o projecto educativo da escola entre o discurso da autonomia e as práticas de dependência; iii) a área de projecto num modelo curricular centralizado; iv) a proliferação de projectos no âmbito de práticas rotineiras e estandardizadas.
- ⁴ No primeiro caso, trata-se da Dissertação de Mestrado de Helena Libório, *A Avaliação das Escolas – desenvolvimento organizacional e ritualização*, realizada na Universidade de Aveiro, em 2004; no segundo, a Tese de Doutoramento de Alexandre Ventura, intitulada *Avaliação, Inspeção e Desenvolvimento Organizacional dos Estabelecimentos de Ensino*, também apresentada na Universidade de Aveiro, em 2006.
- ⁵ Veja-se, a propósito, o recente trabalho de Almerindo Afonso (2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- AFONSO, A. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, nº 13, 13-29, 2009.
- ALVES, J. *Os Exames do Ensino Secundário como Dispositivos de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as aspirações insensatas*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2008.
- BRUNSSON, N. *A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA, 2006.
- COSTA, J. *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA, 1996.
- COSTA, J. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 85, 1319-1340, 2003.
- COSTA, J. Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. 17, nº 2, 85-114, 2004.
- COSTA, J. *Projectos em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007a.
- COSTA, J. Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do Rei... In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 229-236, 2007b.
- COSTA, J. e VENTURA, A. Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Lisboa, nº 7, Novembro, 148-161, 2005.
- HECKSCHER, C. Defining the post-bureaucratic type. In C. HECKSCHER e A. DONNELLON (Ed.s). *The Post-bureaucratic Organization: new perspectives on organizational change*. Thousand Oaks: Sage, pp. 14-62, 1994.
- LIBÓRIO, H. *A Avaliação das Escolas – desenvolvimento organizacional e ritualização*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, 2004.
- LIMA, L. Concepções de escola: para um hermenêutica organizacional. In L. C. LIMA (Org.). *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 15-69, 2006a,
- LIMA, L. Prefácio à edição portuguesa. In N. BRUNSSON. *A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA, pp. 3-7, 2006b.
- SÁ, V. A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder. In L. C. LIMA (Org.). *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 197-247, 2006.
- VENTURA, A. *Avaliação, Inspeção e Desenvolvimento Organizacional dos Estabelecimentos de Ensino*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 2006.
- VENTURA, A. O poder interpretativo das metáforas e as organizações. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, nº 5, 44-56, 2005.