

## Avaliação Externa de Escolas: Liderança(s) e autoavaliação que relação? External Evaluation of Schools: Leadership(s) and self- evaluation: what kind of relationship?

Lima Rocha

Ministério da Educação e Ciência - IGEC

[patriciorocha@msn.com](mailto:patriciorocha@msn.com)

### Resumo

Em Portugal, nos anos 2006-2011, a Inspeção-Geral da Educação desenvolveu um programa de avaliação de escolas. Nesse período avaliaram-se 1107 escolas. Para cada escola a equipa de avaliação elaborou um relatório. Cada escola foi avaliada tendo por base um modelo que teve em conta cinco domínios (Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola). Com base na classificação atribuída a cada escola por cada equipa avaliadora nos domínios da Liderança e autoavaliação, fomos verificar se nas 287 escolas avaliadas em 2008-2009, a classificação atribuída nesses domínios apresentava correlação. Desta forma, os dados do nosso estudo, corroborando outras investigações, indiciam que a qualidade da(s) liderança(s) desempenha um papel preponderante nos processos autoavaliativos desenvolvidos na organização escolar.

**Palavras-chave:** *Avaliação Externa de Escolas; Liderança(s); autoavaliação.*

### Abstract

In Portugal, in the years 2006-2011, the General Inspection of Education developed a program to evaluate schools. In this period 1,107 schools were evaluated. For each school, the evaluation team prepared a report. Each school was evaluated based on a model that took into account five domains (Results, Provision of educational services, school organization and management, leadership and capacity for self-regulation and school improvement). Based on the scores given to each school in the areas of leadership and self-evaluation, we verified that in the 287 schools assessed in 2008-2009, the scores of these areas showed correlation. Thus, the results of our study, corroborating other studies, suggest that the quality of leadership plays a leading role in self-evaluative processes developed in the school organization.

**Keywords:** *External evaluation of schools; leadership(s); self-evaluation.*

## Introdução

Em Portugal, a temática da avaliação das escolas emerge de forma recorrente em meados dos anos 80 e resulta da conjugação de vários fatores. Neste sentido, entre muitas outras razões, é de destacar os efeitos da contaminação das políticas derivadas da progressiva internacionalização do país (Barroso, 2006), a promoção de políticas de descentralização, o acréscimo de autonomia atribuída à escola, a escassez dos recursos financeiros, a pressão pública exercida sobre as instituições educativas para melhorar o serviço prestado e os resultados da investigação sobre eficácia escolar. Desde modo, o incremento da centralidade da avaliação de escolas, longe de originar unanimidade, é fruto de uma conjugação de distintos fatores, lógicas, expetativas, visões, contextos e interesses. Assim, as razões apontadas, associadas ao facto das escolas serem sistemas abertos, criaram nestas organizações a necessidade de aderirem a uma cultura de avaliação, de responsabilização e de prestação de contas. Segundo Clímaco (2010), no final da década de 90, a institucionalização da avaliação

das escolas tornou-se um objetivo do Governo português, tendo levado à reorganização das áreas de intervenção inspetiva. Apesar da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, preceituar no seu artigo 53º que a inspeção *tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar*, a atividade inspetiva concretizava-se, até ao final dos anos 90, essencialmente em ações de acompanhamento, controlo e verificação da conformidade. Só a partir desta data é que a função de avaliar as escolas aparece associada objetivamente à atividade inspetiva. É neste contexto que aparece a iniciativa de avaliação externa de escolas, designada de Programa de Avaliação Integrada das Escolas da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE). Nos três anos de duração do projeto (1999-002) foram avaliadas 2039 escolas e observadas 600 salas de atividades na educação pré-escolar e 10062 aulas e situações de trabalho de aprendizagem nos ciclos da educação básica e secundária (Clímaco, 2010).

Devido a fatores diversificados este programa de avaliação externa foi interrompido, porém em 2006, um Grupo de Trabalho, nomeado pela Ministra da Educação, experimentou em 24 escolas um novo modelo de avaliação externa das escolas que tinha concebido nos primeiros meses desse ano. Após alguns ajustamentos decorrentes das conclusões da experimentação, a IGE foi incumbida de organizar e concretizar um programa de avaliação de todas as escolas públicas, o que se verificou entre 2007 e 2011, abrangendo mais 1107 escolas singulares e agrupamentos. Este ciclo de avaliação (2006-2011) concluiu-se em junho de 2011, com a publicação do último dos 1131 relatórios de escola ou de agrupamento de escolas que oferecem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário. Estes relatórios estão publicados na página da IGE na internet, bem como a documentação mais importante, nomeadamente o quadro de referência, os procedimentos, os instrumentos utilizados e os relatórios anuais do Programa.

Com a Avaliação Externa das Escolas (IGE, 2012, p.8) pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados.
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas.
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia.
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo.
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Para a conceção e o desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa, o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (2006) baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo de citar a *Efetividade da Autoavaliação das Escolas* e a *Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvidas pela Inspeção-Geral da Educação, o modelo da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em *How Good is Our School*. Este quadro de referência definia detalhadamente o que se queria avaliar. O seu desenvolvimento contemplou os cinco domínios de análise (Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de autorregulação e melhoria da escola) e cada domínio estava subdividido em vários fatores.

Para cada escola avaliada foi produzido pela equipa de avaliação um relatório de escola. Este documento incluiu a atribuição de classificações nos cinco domínios que estruturavam a avaliação externa que resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente), previamente definida e divulgada.

A avaliação de cada escola foi realizada por uma equipa constituída por dois inspetores e um avaliador externo à IGE. Entre 2006-2007 e 2010-2011, a avaliação externa das 1107 escolas envolveu inspetores e avaliadores externos à IGE, na sua grande maioria docentes e investigadores do ensino superior, como também professores aposentados e outros especialistas em educação.

No decurso deste ciclo de avaliação externa, nos meses de julho ou de agosto, divulgou-se as listas de escolas em avaliação no ano letivo seguinte e estas instituições foram convidadas a começar a sua preparação. A respetiva delegação regional da IGE informou com antecedência a data da visita da equipa de avaliação externa à escola e solicitou o envio de documentação, nomeadamente os principais documentos orientadores da sua ação educativa e um documento de apresentação, constituindo este último, a nosso ver, um relatório de autoavaliação. A equipa de avaliação permaneceu na escola dois ou três dias, consoante se tratasse de uma escola não agrupada/singular ou de um agrupamento de escolas. A sessão de apresentação da escola, feita pela direção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marcou o início do trabalho na escola. A visita às instalações permitiu à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar. Nos agrupamentos de escolas foram também visitados jardins de infância e escolas básicas do 1.º ciclo, selecionados de acordo com critérios definidos nas agendas das visitas. Os dados recolhidos por análise documental e por observação direta foram complementados pelos obtidos através de entrevistas em painel, de vários atores

internos e externos da escola: alunos, pais, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em processo de avaliação.

Esta modalidade de avaliação conjuga fontes e processos de recolha de informação: dados estatísticos nacionais; os principais documentos orientadores da ação da escola; a observação direta de instalações, serviços e situações do quotidiano escolar; os relatos dos vários atores internos e externos à escola. Assim, recolhendo diferentes tipos de dados, combinando diversos procedimentos e cruzando fontes e olhares, pretendeu-se obter uma compreensão aprofundada das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade. Os relatórios de cada escola ou agrupamento de escolas contêm cinco capítulos – Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais – elaborados com base na metodologia já anteriormente referida.

### **A importância da(s) liderança(s) na melhoria da escola**

A liderança tem sido uma temática muito estudada nos últimos anos e muitos autores (Ball, 1987; Alvarez, 2002; Barroso, 1990 e Bolívar, 2003) em distintos momentos têm tentado esclarecer este polissémico conceito.

A especificidade da organização escolar, associada à complexa caracterização do produto educativo, tornou difícil a conceptualização deste constructo. Contudo, abunda uma vastíssima gama de enfoques e vários qualitativos (liderança visionária, liderança efetiva, liderança instrucional, liderança estratégica, liderança simbólica, etc.). É também de realçar que em muitos docentes produz inclusivamente uma certa incomodidade, pois associam este conceito com autoritarismo e abuso de poder. Segundo (Suárez-Zuloaga e Gáldiz, 2000) prevalece no subconsciente diferentes estereótipos e mitos em relação à liderança.

Desde o movimento de investigação das escolas eficazes (*School Effectiveness*), a liderança surge como fator relevante, quer no estudo denominado de *os cinco fatores* (Edmonds, 1979), como também no dos onze de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) e ainda nos dez fatores salientados por Braslavsky (2006). Os modelos iniciais integrados de eficácia escolar de Scheerens (1990) voltam a sublinhar esta função ou processo de gestão escolar como atributo relevante para a eficácia e o incremento da qualidade educativa entre as variáveis de funcionamento da escola. Recorde-se que o movimento das escolas eficazes surgiu como reação às conclusões do Relatório Coleman (1966 citado por Murillo, 2000, p.69), que afirmava «a escola não importa» (*school doesn't matter*). Este conceito evoluiu com o tempo e atualmente considera-se na linha de Stoll e Wikeley (1998) que uma escola é eficaz se: *Promove*

de forma duradoira o progresso de todos os seus alunos para além do esperado tendo em conta o seu rendimento inicial e a sua situação de entrada, assegura que cada um deles consiga os níveis mais altos possíveis e melhora todos os aspetos do rendimento e desenvolvimento dos alunos (pp. 33-34).

Também o movimento da melhoria escolar (*School Improvement*) enfatiza a liderança, designadamente no impulso e facilitação das mudanças consideradas necessárias na escola, para desenvolver projetos de melhoria da ação educativa. Este movimento teórico-prático tem como ideia mestra “a escola deve ser o centro da mudança” e ancora-se em duas linhas de força: a mudança deve ser liderada pela própria escola e deve-se centrar na cultura de escola para se atingir mudança na educação (Hargreaves *et al.*, 1998).

A partir dos anos 90 surgiu a ideia que ambos os movimentos se deviam unir. Desta convicção nasceu um novo movimento teórico-prático que se alimenta das duas correntes anteriores e que veio a chamar-se *melhoria da eficácia escolar* (*Effectiveness School Improvement - ESI*) (Reynolds *et al.*, 1996; Murillo, 2001; Muñoz-Repiso e Murillo, 2003). Um dos aspetos mais característicos deste novo movimento é a focagem na escola e nos processos de ensino e aprendizagem como unidades de análise essenciais. Neste sentido, entram em jogo diversas variáveis, que vão desde os professores até à cultura de escola. Finalmente, é de referir que este movimento assenta em três conceitos fulcrais: “cultura de melhoria”, “processos de melhoria” e “resultados de melhoria”. A visão e metas partilhadas, a disponibilidade em converter-se numa organização aprendente, o compromisso e motivação da comunidade escolar, a existência de uma liderança forte e participativa, a estabilidade docente e o tempo empregue na melhoria, constituem fatores determinantes da “cultura de melhoria”.

Um modelo de liderança que está a ser usado na última década e nos últimos congressos de direção de instituições educativas a nível internacional é o de liderança transformacional de Bass (1985). Para justificar que a liderança é um indicador fundamental da melhoria da eficácia das escolas, Bass (Pascual, 1993) apresenta três razões: (i) a vasta bibliografia pedagógica com exemplos positivos de escolas que atingiram níveis elevados de qualidade de ensino, (ii) os êxitos alcançados nesses estudos estão ligados a uma liderança eficaz do diretor e (iii) pode-se melhorar as expectativas do pessoal administrativo, professores e alunos adotando o enfoque da liderança transformacional.

Segundo Bass (Pascual, 1993), existem dois grandes estilos de liderança, designando-os de *liderança transformacional* e *liderança transaccional*. Este autor aponta ainda outro estilo diretivo a que chama de *Não liderança* e ainda delimitou cinco fatores intrínsecos à liderança transformacional: o carisma, a consideração individual, o estímulo intelectual, a inspiração e a tolerância psicológica.

De acordo com Northouse (1997), na liderança transformacional, o indivíduo envolve-se e cria inter-relações com outros, incrementando o nível de motivação de ambos: líderes e seguidores. Também Burns (1978, p.20), sugere que neste tipo de liderança *leaders and followers raise one another to higher levels of morality and motivation*. O líder desempenha, assim, um papel fundamental na implementação da mudança, na modificação e transformação dos outros, tendo em conta as suas necessidades (Diogo, 2004). Também López Rupérez (1994, p.4) afirma: *a gestão da qualidade total repousa sobre o que desde uma perspetiva hierárquica constitui o seu vértice superior, isto é, a direção*. Neste sentido, a liderança transformacional baseia-se na motivação dos elementos da organização para que cada um deles se torne num verdadeiro líder, consciencializando-os da importância dos processos utilizados e dos fins desejados. Desta forma, o líder ultrapassa os interesses individuais em função dos interesses coletivos da organização. As investigações demonstram que este tipo de líderes consegue elevar os níveis de confiança dos indivíduos, envolvendo-os na missão da escola. A liderança transformacional fomenta a participação de todos na tomada de decisões, uma cultura de colaboração, a autonomia, a responsabilização e a criação de consensos quanto às metas da escola.

Lorenzo Delgado (1997), num estudo analítico sobre seis modelos de Gestão de Qualidade, conclui que a liderança constitui uma componente universal da organização, caracterizando-se como o fundamento, o agente impulsionador e o iniciador de qualquer outro processo com vista à qualidade da organização.

Diversas investigações, principalmente de âmbito internacional, têm mostrado o papel fundamental da(s) liderança(s) na mudança das escolas, na melhoria da sua qualidade e aumento da sua eficácia, desempenhando um papel relevante na motivação dos professores e alunos (Elmore, 2000; Fullan, 2001; Sammons, 1999; Maureira, 2006).

Em Portugal a investigação centra-se essencialmente numa perspetiva organizacional e administrativa (Soares, 2005; Bernardo, 2006). Assim, no nosso país, tem-se vindo a comprovar que o papel dos líderes quase se restringe a funções burocráticas, atuando, segundo Diogo (2004), *mais como representantes locais da administração central, do que como líderes que imprimem novos rumos e trajetórias para as suas escolas* (p.268).

Neste sentido, a investigação e a experiência demonstram que o comportamento e a atitude da liderança de uma escola são elementos essenciais que determinam a qualidade e o êxito dos processos de mudança na escola.

Por outro lado, se considerarmos a autoavaliação como um processo pelo qual a escola é capaz de olhar criticamente para si mesma, refletindo sobre o que é e o que faz, com a finalidade de melhorar a sua gestão e a qualidade do seu desempenho, ou a ter controlo do seu

desenvolvimento interno, facilmente se concluirá que o líder de uma organização educativa poderá influenciar os procedimentos autoavaliativos. Ademais, dessa influência resultarão vantagens não só para o funcionamento da escola, como para a tomada de decisões eficazes e eficientes. Na realidade, a informação recolhida através de procedimentos rigorosos constitui um conhecimento útil para a liderança gerir a escola. Nesta linha, importa trazer à colação o conceito de gestão informada referenciado em Valenzuela et al. (2009). Conjugando o conceito informação com o da tomada de decisões, estes autores estabelecem quatro tipos de gestão. Deste modo, a gestão informada encontra-se associada a lideranças que tomam decisões com base em dados, informações e estudos sérios sobre a situação e a problemática a atender. Uma gestão ineficiente ocorre quando, apesar de existir informação, a direção não a utiliza ou coloca de lado para tomar decisões.

### **Autoavaliação institucional, o que é?**

Segundo Santos (2002), a autoavaliação é *um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva* (p.79). Assim, pode-se considerar que é um *trabalho sobre si para uma consciencialização crítica* (Donnadieu et al., 1998, citado por Roullier, 2004, p 242), ou seja, permite que através de um olhar crítico, a escola tome consciência da ação que a conduz a uma adequada tomada de “*decisão pertinente e eficiente na base de um referencial interiorizado*” (Alves, 2003, p. 209).

Promover autoavaliação, significa, de acordo com De Ketele (1991), *recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, no sentido de examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios definidos, com vista a ajudar e a fundamentar a tomada de decisões* (p. 266). Contudo, as instituições escolares manifestam dificuldades em desenvolver coerente e sistematicamente processos de recolha, análise e interpretação de informação pertinente da realidade escolar com vista a debelar fragilidades, corrigir erros, mudar trajetórias, no fundo, caminhar no sentido da inovação, da mudança e da melhoria da qualidade do serviço prestado. Acresce, que é escassa a informação disponibilizada pela administração educativa sobre as escolas que constitua um instrumento que permita a cada escola aferir a sua situação.

De acordo com ESIS (2000, citado por Alaíz et al., 2003), a autoavaliação de escola é vista como um *processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho* (p.19). Em Portugal, as escolas evidenciam a existência de dispositivos de autoavaliação, sendo, na generalidade, atribuído às equipas de autoavaliação um papel central no desenvolvimento e na coordenação dos processos autoavaliativos de cada escola. Contudo, simultaneamente, reconhece-se a existência de pólos

de autoavaliação em certas áreas das escolas que desenvolvem processos próprios, com maior ou menor autonomia. No entanto, a articulação entre as equipas de autoavaliação e outros pólos de avaliação não parece ser, de um modo geral, sistemática, permitindo, desta forma, à existência de processos avaliativos paralelos (IGE, 2010). Hoje, em Portugal a realidade no domínio da autoavaliação institucional é distinta da existente há uma década atrás (Afonso, 2010). Ora, a legislação em vigor não apenas refere que a “avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”, mas também estipula que “a autoavaliação tem um carácter obrigatório [e] desenvolve-se em permanência” (Lei n.º 31/2002, artigo 5º e artigo 6º).

Independentemente da escola em análise, cremos que existem sempre processos autoavaliativos. Todavia, a abrangência, rigor, utilidade e qualidade desses processos é variável entre os distintos estabelecimentos escolares. Frequentemente, muitos destes procedimentos autoavaliativos estão implícitos na organização dos horários, na constituição de turmas, na distribuição do serviço docente e não docente, na aquisição de recursos didáticos, etc. Concordamos em absoluto com o diagnóstico realizado por (Afonso, 2010), relativamente aos processos autoavaliativos emergentes nas escolas portuguesas.

A autoavaliação, todavia, tem estado a ser concretizada através de processos e modos muito heterogéneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica. Neste sentido, alguns agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, ou tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, ou *importam* mimeticamente experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras, ou, simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objectivo o domínio de saberes e metodologias da autoavaliação, metodologias essas supostamente mais congruentes com as respetivas *culturas organizacionais* ou com um determinado *ethos* escolar (Afonso, 2010, p.349).

Consideramos que a autoavaliação de escola é um conjunto de processos desenvolvido pela comunidade educativa, com o objetivo de se consciencializar das dinâmicas produzidas no seu interior. Essa consciencialização deverá materializar-se em ações promotoras de melhoria da escola. Trata-se, assim, de considerar a escola como sujeito da sua própria avaliação, ou seja, como sublinha Figari (1996), pretende-se envolver os diversos atores da comunidade educativa na construção de um *quadro de referências graças ao qual possam ser explicados, tanto interna como externamente, os resultados, os problemas e os cenários das diversas orientações que estão em jogo* (p. 124).

Escudero (1997, p.7), seleciona dez atributos para valorar a qualidade organizativa e funcional de uma escola. De acordo com este autor, estas *características têm um alto grau de interdependência e definem índices indiretos de qualidade*. A uma dessas características, este autor chama

o equilíbrio nas técnicas de resolução de problemas. É de realçar alguns aspetos em relação a esta característica.

Uma boa organização caracteriza-se por possuir estruturas e procedimentos para detetar e identificar a existência de problemas, descobrir as possíveis soluções, aplicá-las e medir a sua eficácia. Em síntese, um organismo são é aquele que tem capacidade, e de facto, se autoavalia permanentemente (Escudero, 1997, p.7).

### **Alguns projectos de autoavaliação em Portugal**

#### **Programa Educação para Todos – PEPT-2000**

No âmbito do Programa Educação para Todos – PEPT-2000, criado para dar resposta ao desafio do XI Governo (1987-1991) de tornar obrigatório o cumprimento universal da escolaridade básica de 9 anos para todos os alunos até ao horizonte do ano 2000, foi instituída, em 1991, uma componente obrigatória de autoavaliação para todas as escolas candidatas e apoiadas por este Programa, que se obrigavam a criar um “Observatório da Qualidade da escola”. Foi fornecido material de apoio para as escolas organizarem o seu dispositivo de autoavaliação, nomeadamente um guião organizador desse dispositivo, onde se contemplava uma seleção de 15 indicadores quantitativos e qualitativos, dos quais as escolas eram convidadas a selecionar 10, conforme a sua adequação ao seu projeto educativo.

Estes indicadores cobriam aspetos diversificados, tais como os relativos aos resultados escolares, à caracterização da população escolar tendo em conta as características socioeconómicas e educacionais das famílias, o nível e tipo de participação na vida da escola por parte de todos os implicados (professores, alunos, famílias e pessoal não docente), os recursos humanos e os recursos físicos e tecnológicos, a coesão do corpo docente e o nível de satisfação de todos os atores.

Muitas escolas não tratavam nenhum dos dados que forneciam para as estatísticas nacionais, daí que o “Observatório da Qualidade da Escola” constituiu um processo de aprendizagem para muitas delas. Com este projeto, algumas escolas começaram a olhar de outro prisma o significado dos números em cada indicador e comparar-se com outras escolas semelhantes. Durante os 10 anos de vigência do PEPT-2000, o “Observatório” abrangeu mais de 1000 escolas (Clímaco, 2010).

#### **Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas**

A IGE desenvolveu, entre 2004 e 2006, uma atividade designada Efetividade da Autoavaliação das Escolas (EAAE). Este programa foi suspenso no final de 2006. Esta atividade visava, por um lado, desenvolver uma atitude crítica e de auto-questionamento do

trabalho realizado nas escolas e, por outro, obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação. Pretendia constituir-se como atividade promotora do desenvolvimento das escolas. Nos anos de 2005 e 2006 foram aferidas 101 unidades de gestão (Escolas agrupadas e escolas não agrupadas), que compreendem 792 estabelecimentos de educação e de ensino, de diferentes tipologias, frequentadas por 105 584 alunos (IGE, 2009a, p.18).

Este programa corresponde a uma aplicação adaptada de instrumentos do Projeto Effective School Self-Evaluation – ESSE. O Projeto ESSE Foi promovido pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação – SICI e envolveu a participação de organismos de inspeção de educação de vários países da Europa, sendo a IGE uma delas. O programa EAAE emerge como uma atividade de meta-avaliação que procurava na escola a resposta à seguinte pergunta: *qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?* (IGE, 2005, p.4).

A EAAE procurou, ao nível da autoavaliação da escola, questionar *os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como a realização e os seus efeitos nos resultados educativos, em ordem a garantir a credibilidade das organizações escolares e a confiança pública na educação* (IGE, 2005,p.4). Para tal, cada escola intervencionada foi questionada sobre as estratégias presentes no desenvolvimento do seu dispositivo de autoavaliação. Assim, esta atividade procurou *constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas* (IGE, 2005).

Quanto aos objetivos da atividade de aferição Efetividade da Autoavaliação das Escolas, pretendeu-se (IGE, 2005, pp.4-5):

- 1- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico.
- 2- Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas.
- 3- Desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de autoavaliação das escolas, utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas.
- 4- Identificar aspectos-chave a partir da aferição da autoavaliação, recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas, por forma a obter uma panorâmica do estado atual das dinâmicas de autoavaliação enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas.

- 5- Promover, nos estabelecimentos de educação e de ensino, uma cultura de qualidade, de exigência e de responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados.

A aferição da efetividade da autoavaliação incidiu sobre nove indicadores de qualidade (IQ), agrupados em quatro áreas-chave, designadas por campos de aferição (IGE, 2005, p.9):

Campo de aferição I – visão e estratégia da autoavaliação

IQ1.1- Objetivos e valores

IQ1.2- Estratégia para a autoavaliação e melhoria

Campo de aferição II – Autoavaliação e valorização dos recursos

IQ2.1- Recursos humanos

IQ2.2- Recursos financeiros e físicos

Campo de aferição III – Autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos

IQ3.1- Linhas orientadoras e padrões de qualidade

IQ3.2- Planeamento e implementação das atividades de autoavaliação

IQ3.3- Planeamento e implementação de ações de melhoria

Campo de aferição IV – autoavaliação e efeitos nos resultados educativos

IQ4.1- Autoavaliação dos resultados educativos

IQ4.2- Efetividade da autoavaliação na melhoria do desempenho global

Para cada escola/agrupamento intervencionada foi produzido pela equipa de aferição um relatório de escola. Assim, os relatórios incluíram a atribuição de classificações nos nove indicadores de qualidade que estruturavam a aferição da autoavaliação. Estas classificações resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis (Muito Bom, Bom, Satisfaz e Não Satisfaz), previamente definida.

Relativamente à intervenção, a EAAE foi conduzida por dois inspetores por um período máximo de dez dias. No primeiro dia a ação inspetiva fez uma apresentação da atividade à escola e procurou recolher um conjunto de informações relativas a iniciativas de autoavaliação. Para isso, foi pedido à escola um inventário em que sejam enumeradas no máximo três iniciativas ou experiências de autoavaliação desenvolvidas ou em curso. Nos dias seguintes, foram realizadas entrevistas e análises de documentos no sentido de recolher as evidências dos efeitos da autoavaliação na escola. Para tal, os inspetores tiveram como suporte o *campo de*

*aferição*. Nos últimos dias de intervenção, fez-se uma apresentação à escola das principais conclusões da atividade de aferição.

De acordo com o Relatório Final desta atividade (IGE, 2009a), das 909 classificações atribuídas nas 101 escolas intervencionadas, verifica-se que predomina o nível/classificação satisfaz com 55,89% do total de níveis atribuídos. Só foram atribuídos 2 níveis de Muito Bom. O indicador de qualidade IQ4.2- Efetividade da autoavaliação na melhoria do desempenho global, foi o que recebeu a mais baixa classificação. Ao invés, o indicador IQ2.2- Recursos financeiros e físicos foi o melhor classificado. Globalmente, enquanto que o Campo de aferição II – Autoavaliação e valorização dos recursos, foi o que obteve melhor classificação, o Campo de aferição IV – autoavaliação e efeitos nos resultados educativos foi o que registou pior valoração (IGE, 2009a, p.55).

### **Autoavaliação das escolas**

A autoavaliação das escolas foi uma atividade desenvolvida pela IGE em 2010. Esta atividade incidiu sobre 33 escolas e visou recolher informação sobre a autoavaliação nas escolas. Pretendeu-se que esta atividade constituísse de alguma forma uma apreciação sequencial da avaliação externa das escolas.

Com a atividade do programa de Acompanhamento *Autoavaliação das Escolas*, pretendeu-se (IGE, 2010, p.12):

- 1- Apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa;
- 2- Identificar os efeitos das medidas tomadas;
- 3- Sinalizar os aspectos mais e menos conseguidos, no que respeita à autoavaliação;
- 4- Contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação.

Foram definidas duas questões fundamentais, no processo de construção da atividade Autoavaliação das Escolas (IGE, 2010, pp.11-12):

1. Que efeitos teve a avaliação externa (IGE) no desenvolvimento de processos autoavaliativos?
2. Qual a intencionalidade, sustentabilidade e eficácia dos processos de autoavaliação da escola?

Decorrente desta atividade, foram remetidas conclusões para as escolas/agrupamentos intervencionados, como também recomendações para a administração educativa.

### Percurso metodológico

Para elaborar este trabalho analisámos 287 Relatórios de Escola/Agrupamento publicitados na página da IGE na internet, correspondentes à amostra de agrupamentos/escolas singulares, que foram avaliadas em 2008-2009 (tabela 1) a nível nacional pela IGE.

Delegação Regional	Tipologia das Unidades de gestão		Totais
	Agrupamentos	Escolas Não Agrupadas	
Norte (DRN)	87	15	102
Centro (DRC)	38	19	57
Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT)	61	28	89
Alentejo (DRA)	12	9	21
Algarve (DRAlg)	15	3	18
<b>TOTAIS</b>	<b>213</b>	<b>74</b>	<b>287</b>

Tabela 1. Total de Unidades de Gestão/Escolas avaliadas em 2008-2009

Com o objetivo de determinar a relação entre as classificações dos dois domínios em análise (liderança e capacidade de autorregulação e melhoria), calcularam-se os coeficientes de correlação do momento do produto de Pearson ( $r$ ). Recorde-se que cada domínio em avaliação foi valorado com base numa escala com quatro termos (muito bom, bom, suficiente e insuficiente). Para efeitos do cálculo coeficientes de correlação do momento do produto de Pearson, transformou-se a variável qualitativa muito bom, bom, suficiente e insuficiente, em variável numérica, 4, 3, 2 e 1, respetivamente.

Para cada delegação territorial regional, este parâmetro estatístico não só foi calculado em função de todas as escolas/agrupamentos, como também em função das escolas singulares. Neste estudo assume-se que o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, corresponde ao constructo autoavaliação.

A quantidade de unidades de gestão (escolas/agrupamentos) avaliadas em 2008-2009, corresponde a aproximadamente a 26% do total dos agrupamentos de escolas e 20% das escolas não agrupadas do continente (IGEb, 2009, p.7).

### Resultados Obtidos

Na tabela 2 menciona-se a percentagem das classificações atribuídas pelas equipas de avaliação para a totalidade das escolas avaliadas (n=287).

Classificação atribuída	% de níveis atribuído da escala classificativa	
	Liderança	Capacidade de autorregulação e melhoria
Muito Bom (M. Bom)	32,8	4,2
Bom	51,2	35,9
Suficiente (Suf.)	14,6	53,7
Insuficiente (Ins.)	1,4	6,2
TOTAIS	100	100

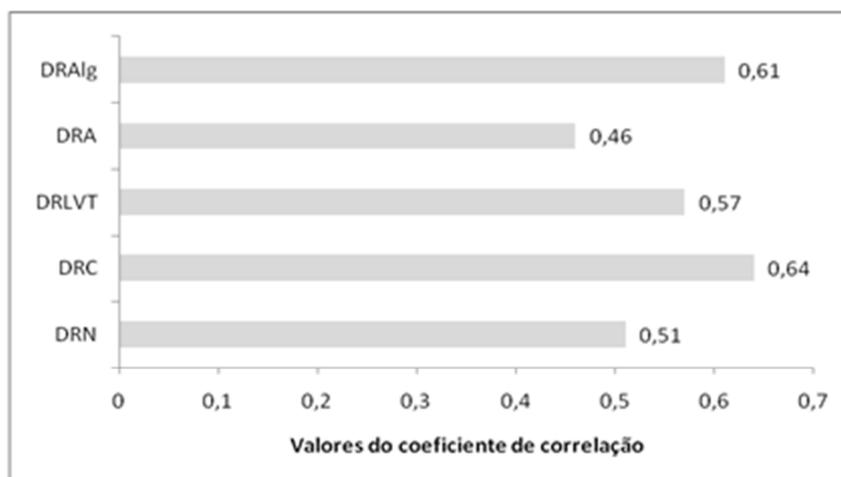
Tabela 2-Classificações atribuídas nos dois domínios em análise para a totalidade da amostra (n=287)

Na tabela 3, apresenta-se as classificações das escolas avaliadas por regiões.

Delegações Regionais	Capacidade de autorregulação e melhoria (%)				Liderança (%)			
	Ins.	Suf.	Bom	M. Bom	Ins.	Suf.	Bom	M. Bom
Norte	2	49	46	3	0	9	48	43
Centro	0	46	46	8	0	12	58	30
Lisboa e Vale do Tejo	11	59	27	3	2	21	47	30
Alentejo	14	67	14	5	5	19	67	9
Algarve	17	66	17	0	5	17	56	22

Tabela 3. Percentagem das classificações atribuídas, por Delegação Regional da IGE.

No gráfico 1 encontram plasmados os coeficientes de correlação calculados entre as duas variáveis (liderança e capacidade de autorregulação e melhoria). Os dados aí inscritos foram calculados com base em todas as unidades de gestão (escolas singulares e escolas agrupadas) avaliadas em cada Delegação Regional.

Gráfico 1. Coeficientes de correlação. Cálculo efetuado com base em todas as unidades de gestão avaliadas em cada Delegação Regional [\*Valor significativo ao nível de significância de 95% ( $p < 0,05$ )].

No gráfico 2 apresenta-se para cada delegação territorial da IGE, os distintos coeficientes de correlação entre a liderança e capacidade de autorregulação e melhoria das escolas singulares, por região. De referir que na DRAalg não se determinou o coeficiente de

correlação devido ao tamanho reduzido da amostra existente nessa área. Pois, apenas foram avaliadas 3 escolas não agrupadas.

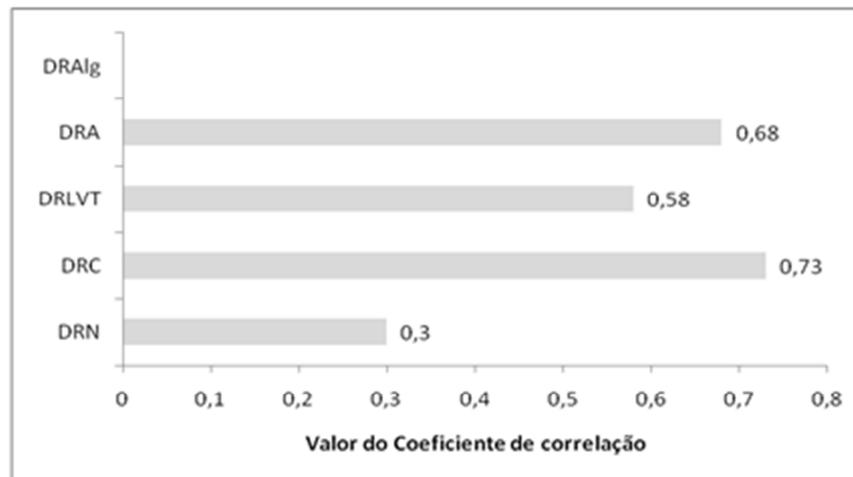


Gráfico 3. Coeficientes de correlação. Cálculo efetuado com base nas escolas não agrupadas e avaliadas em cada Delegação Regional [\*Valor significativo ao nível de significância de 95% ( $p < 0,05$ )].

### Análise dos Resultados Obtidos

Da apreciação global das classificações atribuídas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, verifica-se a predominância dos níveis positivos para os dois domínios em análise (Tabela I). Contudo, o domínio liderança registou a frequência mais significativa de classificações Muito Bom (32,8%). Acresce que a(s) liderança(s) de 84% das escolas avaliadas foram valoradas de Muito Bom e/ou Bom, o que é de sublinhar. Já em relação à capacidade de autorregulação e melhoria, essa percentagem é significativamente mais baixa (menos 40,1%).

Observa-se, quer nas escolas agrupadas, quer nas escolas singulares uma correlação positiva com significância estatística entre o domínio liderança e o domínio capacidade de autorregulação e melhoria. Em regra, a correlação entre as duas variáveis estudadas é maior nas escolas singulares do que nos agrupamentos. Contudo, esta situação não se observou nas unidades de gestão da região norte, já que o valor deste parâmetro estatístico foi superior nos agrupamentos (0,51) relativamente às escolas singulares (0,30).

### Conclusões

A relação entre a liderança e a qualidade da educação é destacada por vários autores (Fullan, 1991; Lorenzo, 1997; Álvarez, 2002). A este propósito López Rupérez (1994) afirma:

*A gestão da qualidade total assenta sobre o que desde uma perspetiva hierárquica constitui o seu vértice superior, isto é, a direção (p.50).*

Verificou-se que diretor, nomeadamente o seu perfil profissional ou técnico, bem como a sua função de líder institucional emerge como um fator determinante da qualidade educativa. Neste sentido, também Muñoz-Repiso e colaboradores (1995) referem que quem procura a qualidade em educação deve assegurar a presença de líder potenciais.

No estudo analítico realizado por Lorenzo Delgado (1997) também se destaca a importância da liderança. As investigações realizadas no âmbito do movimento das escolas eficazes, nomeadamente os desenvolvidos por Edmons (Reynolds *et al.*, 1997), Brookover e colaboradores (Davis Thomas, 1995), Mortimore e colaboradores (Reynolds *et al.*, 1997) e Teddlie e Stringfield (1993), destacam a importância da liderança no funcionamento e melhoria da organização escolar.

Resulta inquestionável que as características das lideranças de topo e intermédias presentes nas escolas influenciam a sua organização e o seu funcionamento, galvanizando esforços à volta de finalidades ambiciosas, e estabelecem condições que apoiam os professores e contribuem para prestação de um serviço educativo de qualidade. Os efeitos da(s) liderança(s) no funcionamento das escolas são significativos. Os líderes influenciam os processos autoavaliativos, não só ao disponibilizar e facilitar os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento da autoavaliação, como também ao partilhar responsabilidades e envolvendo toda a comunidade educativa.

Por sua vez, na linha de Santos Guerra (2002), os processos autoavaliativos desenvolvidos na organização escolar, permitem aprofundar a compreensão do que acontece no seu seio. A melhoria da organização escolar e os processos de mudança devem apoiar-se na autoavaliação (Escudero, T., 1997). Gather Thurler (2002) vai na mesma linha e considera a autoavaliação como motor da mudança.

Da revisão da literatura efetuada conclui-se, entre outros aspetos, que:

- 1.º-Apesar da liderança ser um construto multidimensional, é um fator determinante no funcionamento e organização das instituições educativas.
- 2.º- A qualidade da educação é condicionada pela liderança, existindo relação entre estes dois conceitos.
- 3.º- Os procedimentos autoavaliativos permitem aprofundar o conhecimento e compreensão da organização escolar.
- 4.º- A autoavaliação deve ser um processo rigoroso, em ordem à melhoria do funcionamento das organizações escolar.

5.º- A autoavaliação é um processo difícil, complexo, mas desejável.

Por outro lado, com base no trabalho empírico realizado, concluímos que a autoavaliação é o domínio que possui uma valoração mais baixa, o que demonstra que as escolas/agrupamentos têm um dispositivo de autoavaliação frágil e que a implementação deste dispositivo é um processo difícil e complexo. Assim, os resultados obtidos no âmbito da autoavaliação estão de acordo, quer com Ruíz (1995), Santos Guerra (2002) e Gather Thurler (2002), entre outros, pois estes autores realçam a complexidade, dificuldade e raridade dos processos autoavaliativos no seio das organizações educativas, quer com os obtidos no programa de aferição efetividade da autoavaliação (IGE, 2009a), levado a efeito pela IGE no biénio 2004-2006. Nesse projeto, não só se concluiu que as escolas/agrupamentos têm dificuldades em implementar dispositivos de autoavaliação, como também os processos em desenvolvimento ainda eram frágeis e pouco estruturados.

Neste trabalho verificámos que existe uma relação estatisticamente significativa entre a liderança e a capacidade de autorregulação e melhoria, o que corrobora os dados obtidos em várias investigações, nomeadamente a realizada por Borrell (1995), pois este autor assevera que a liderança do diretor condiciona a forma de realização da autoavaliação. Por outro lado, a existência de correlação positiva entre estes dois construtos (liderança e autoavaliação) indicia que a qualidade da(s) liderança(s) desempenha um papel preponderante na organização e funcionamento das instituições educativas.

## Referências

- Afonso, A.J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/agosto. 2010. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1581/1581.pdf>. (Acedido 19/02/2012).
- Alaíz, Vítor; Góis, Eunice; Gonçalves, Conceição (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Álvarez, M. (2002). La dirección y funcionamiento de los centros. *En VVAA, Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana. Fundación del Hogardel Empleado (pp. 189-217).
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

- Barroso, J. (1990). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2006). A Regulação das políticas públicas de Educação. Educa.
- Bernardo, P. (2006). *Dinâmicas de Liderança Micropolítica Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas Recém-Constituído*. Dissertação de Mestrado em Educação, Administração e Organização Escolar. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Borrell, N. (1995). Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes, en Medina, A. y Villar, L.M. (Eds), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 211-233
- Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp.84-101.<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>. Consultado 2012-04-07.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Clímaco, M.C. (2010). Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3), pp. 9-29. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art1.pdf>. (Acedido em 20/10/2011).
- Davis, G. A. e Thomas, M.A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- De Ketele, Jean-Marie (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck
- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A.Ventura. Políticas e gestão local da educação: *Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.
- Edmonds, R.R. (1979). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1.[http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVE\\_v3n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVE_v3n1_1.htm). (Acedido em 8/04/2011).
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1991). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, maio-agosto, 147-161.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gather Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. En M. Bois (dir.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (pp. 31-49). Lyon: CRDP.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Inspecção-Geral da Educação (2005). Efectividade da auto-avaliação das escolas. *Roteiro*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação, <http://www.ige.minedu.pt/upload/docs/EfectividadeAutoAvaliacao-Roteiro.pdf>. (Acedido em 07/03/2011).
- Inspecção-Geral da Educação (2009a). Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas. Relatório Nacional 2004-2007 - Relatório. [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Afericao\\_Efetividade\\_Auto\\_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Afericao_Efetividade_Auto_Avaliacao.pdf) (Acedido em 07/03/2011).
- Inspecção-Geral da Educação (2009b). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2008-2009. *Relatório*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação, [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2009\\_Final.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2009_Final.pdf) (Acedido em 10/04/2011).
- Inspecção-Geral da Educação. (2010). Programa Acompanhamento – Auto-Avaliação das Escolas Relatório 2010. *Relatório*. [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AAE\\_2010\\_RELATORIO\\_Final.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AAE_2010_RELATORIO_Final.pdf). (Acedido em 21/04/2011).
- Inspecção-Geral da Educação (2011). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2010-2011. *Relatório*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação, [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2010\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf) (Acedido em 07/03/2011).
- Inspecção-Geral da Educação. (2012). Avaliação Externa das Escolas Avaliar para a Melhoria e a Confiança-2006-2011. *Relatório* [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf). (Acedido em 09/04/2012).
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo Delgado, M. (1997). El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales. *Actas I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, pp.13-32.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 1-10. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>. (Acedido em 05-03-2010).
- Muñoz-Repiso e COLS. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE-MEC.

- Muñoz-Repiso, M. e Murillo, F. J. (Coords.). (2003). Melhorar las escuelas, mejorar los resultados. *Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F.J. (2000). La red Iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: un ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 67-85. [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/murillo2001ri.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/murillo2001ri.pdf) (Acedido em 05/04/2012)
- Murillo, F. J. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos De Pedagogía*, 300, 47-74.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>. (accedido em 13-04-2012).
- Northouse, P (1997). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E.(1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B.P.M., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Reynolds, D., et al. (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Roullier, J. (2004). “A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo”. *Revista de Estudos Curriculares*, ano 2, n.º 2, pp. 239-261.
- Ruiz Ruiz, J.M. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness Lisse*. The Netherlands: Swets e Zeitlinger.
- Sammons, P., Hilman, J. e Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools, a review of school effectiveness research (London, OFSTED).
- Santos Guerra, M. A., (2002) *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Edições Asa.
- Santos, L. (2002). “Auto-avaliação regulada – Porquê, o quê e como?”. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, pp. 77 – 84.
- Soares, G. (2005). *Liderança na Escola: Modos de Viver e Sentir de Presidentes das Direcções Executivas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Administração e Organização Escolar não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Stoll. L. e Wikeley, F. (1998). Issues on linking School Effectiveness and School Improvement”, en W. HOEBEN (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art*.

*Contribution to a Discussion*, pp. 29-58 (Groningen, Institute for Educational Research, University of Groningen).

Suárez-Zuloaga e Gáldiz, I. (2000). Liderazgo sin mitos. *Business Review*, 98, 30-37.

Teddlie, C. e Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons learned From a Ten Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.

Valenzuela, J.R., Ramírez, M.S. e Alfaro, J.A. (2009). Construcción de Indicadores Institucionales para la Mejora de la Gestión y la Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (2), pp. 59-81.<http://www.rinace.net/riec/numeros/vol2-num2/art4.pdf>. Acedido em 20/01/2011.