



XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Congresso SPCE Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014



CAISDAVILLA

reservas de viagens e turismo

NOVOBANCO



ORGANIZADORES

INTRODUÇÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

COMISSÃO CIENTÍFICA

COMISSÃO HONRA

ÍNDICE

**ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE.
VILA REAL, UTAD, 2014**

**ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO,
REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**VILA REAL, UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
(UTAD), 11 A 13 DE SETEMBRO DE 2014**



Organizadores

MARIA JOÃO DE CARVALHO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS ALBERTO FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ISBN:

978-989-704-188-4

DESIGN

DE FACTO EDITORES

Impacto e Efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias

Machado, M.G. [1]; Pacheco, J.A. [2]; Seabra, F. [3]

[1] Agrupamento Eugénio de Andrade, Porto, machadogd@mail.com

[2] Universidade do Minho, CIEd, Portugal jpacheco@iep.uminho.pt

[3] Universidade Aberta, LE@D, CIEd, Portugal, fseabra@uab.pt

Resumo

O reconhecimento da avaliação externa como um elemento - chave na mudança dos sistemas educativos trouxe para o centro do debate a importância das lideranças intermédias na melhoria das práticas curriculares e o aumento da qualidade do ensino-aprendizagem. Esta comunicação apresenta os resultados parciais de um projeto de investigação, em que se objetivou compreender de que modo o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas, em Portugal, influenciou as dinâmicas curriculares e eficácia das lideranças intermédias. A análise dos dados quantitativos, recolhidos junto de uma amostra nacional de professores, através de um questionário *on line* (n=1102), remete para uma dicotomia entre, por um lado, o reconhecimento de que a Avaliação Externa tem um impacto mais positivo que negativo nas escolas, criando patamares de exigência mais elevados e abertura à mudança; por outro, a constatação de que ainda não produziu efeitos/resultados substanciais, no trabalho colaborativo de planificação, articulação, gestão e avaliação do currículo.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Lideranças Intermédias; Práticas curriculares.

1. Introdução

No contexto educativo português, a avaliação dos estabelecimentos de ensino não superior é um processo emergente, que remonta à publicação da Lei nº31/2002, na sequência da qual é iniciado, em 2006, um projeto - piloto, com 24 escolas, a cargo de um Grupo de Trabalho (ME, 2006), entrando-se, em 2007, num 1º ciclo avaliativo, denominado Avaliação Externa das Escolas (AEE), sob a égide da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Subjacentes a este modelo de avaliação estão políticas de descentralização educacional, com uma dupla finalidade: formativa, no sentido da melhoria das escolas, e sumativa, centrada nos resultados e na prestação de contas (CNE, 2010).

Decorrido o primeiro ciclo da AEE (2006/07-2010/11) e no decurso de um novo ciclo e com um novo referencial, impunha-se investigar as mudanças educativas que provocou, fundamentalmente ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, contribuindo para a qualidade das escolas, reforço da sua autonomia, liderança e aposta nos resultados dos alunos (Pacheco, 2010, p.1).

Em Portugal, o processo de avaliação das escolas, iniciado em 2006, teve origem no modelo escocês *How good is our school*. Em 2007, com o modelo de avaliação concebido pelo Grupo de Trabalho, dá-se início ao primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (Despacho nº28692/2007), já sob a égide da IGE, e com a missão de intervencionar o universo das escolas até 2011. Trata-se de dar continuidade a um quadro de referência elaborado e experimentado pelo Grupo do projeto-piloto, “ao qual foram introduzidas pequenas alterações resultantes de uma meta-avaliação interna e de recomendações do Conselho Nacional de Educação” (Simões, 2010, p.59), conforme previsto na Lei.

Em 2007, já sob a tutela da IGE, o processo entrou numa segunda fase, almejando a experimentação e disseminação do modelo em 102 escolas e/ou agrupamentos, terminando o 1º ciclo de avaliação externa das escolas em 2011, com 1131 escolas/agrupamentos intervencionados. A partir daí, começa um 2º ciclo, com um novo modelo/referencial, para o qual contribuíram os estudos empíricos realizados, os pareceres do CNE e as discussões em fóruns e seminários sobre o impacto que a avaliação externa das escolas teve na melhoria das práticas curriculares.

2. Liderança

Para além de constituir um “processo de influência”, a liderança é vista como a capacidade de definir metas e motivar os outros a alcançá-las, de tomar decisões e partilhá-las, incentivando cada um a ser também um líder (Yulk, 1989) – o que requer a transmissão de uma visão clara para a organização (O’Connor, 1995), em função de uma missão e projetos partilhados (Delgado, 2006).

Em suma, a liderança implica autoridade, partilha, incentivo, motivação, influência e estabelecimento de objetivos que levem à mudança organizacional, através do desenvolvimento das pessoas (Barracho, 2008), constituindo, por isso, um fenómeno “complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional” (Costa, 2000, p.15).

2.1 Liderança em contexto escolar

Pese embora as afinidades que a globalização trouxe aos modelos de análise organizacional, é incontestável a especificidade e singularidade das organizações escolares, sobretudo no que diz respeito à sua missão, que é “essencialmente pedagógica e educativa” (Costa, 2000, p.27).

Também Bush & Coleman (2000) advertem para a necessidade de a liderança escolar se centrar nas preocupações educativas e pedagógicas, relegando para segundo plano as administrativo-financeiras, cientes de que as escolas de sucesso adotam uma liderança educativa, valorizando o que se passa na sala de aula, ao nível do ensino e da aprendizagem. Este posicionamento é reforçado por Sergiovanni (2004, p.134) que fala mesmo de “liderança como pedagogia” e que serve de suporte à construção de um quadro teórico-concetual passível de enformar o fenómeno da liderança em contexto escolar.

Na medida em que perseguem objetivos educativos, as escolas são organizações especiais que “necessitam de uma liderança especial”(Sergiovanni, 2004, p.172). Tal pressuposto indicia que, paralelamente às alfaías gestionárias que partilha com outras organizações – como o estabelecimento de uma visão clara dos objetivos a atingir, de um clima de confiança e cooperação que garanta e estimule o gosto pelo trabalho em equipa -, as lideranças escolares devem responder aos “princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que a escola se insere” (Morgado & Pinheiro, 2011, p.2), mediante a adoção de uma visão pedagógica, consubstanciada pela “elaboração e

realização de um projeto formativo” (*ibid*) que emerge do próprio projeto educativo da instituição, como um modelo especial, feito à medida.

2.2 Lideranças Intermédias Eficazes

A constituição dos Mega agrupamentos redimensionou de tal modo as organizações escolares que a distribuição de responsabilidades, através da instituição de lideranças intermédias atuantes, se tornou um imperativo de eficácia (Lima, 2008), num contexto macro e polifónico, mais semelhante a uma “banda de jazz do que a uma orquestra sinfónica” (Formosinho & Machado, 2000, p.131).

Torna-se, pois, crucial perceber o modo como funcionam as estruturas intermédias e o seu papel de charneira na dinâmica pedagógico-curricular das instituições escolares, mormente na aproximação entre a liderança formal dos coordenadores e diretores de turma e a liderança informal dos professores, tantas vezes negligenciada (Harris, 2003), alocada às funções da sala de aula – como planificação, comunicação dos objetivos e conteúdos, regulação das atividades e estratégias, criação de um bom ambiente de trabalho, motivação e avaliação do desempenho dos alunos.

A liderança educacional de uma estrutura intermédia é vista por Hallinger; Bickman e Davis (1996) muito para além da definição de uma missão para a escola e da criação de um clima propício à aprendizagem. Estes autores veem-na num sentido mais lato, como a *administração do currículo*, através da definição de metas, objetivos e estratégias que orientam o trabalho na sala de aula, avaliando e administrando também o currículo, para assegurar a articulação inter-anos e ciclos. Na perspetiva de Day (2004), os líderes intermédios de sucesso não se limitam a indicar a direção que pretendem para o seu departamento ou turma, “eles constroem relacionamentos com a comunidade na escola e centram-se nas pessoas, mas também moldam valores e práticas consistentes com os da escola” (p.205).

Os líderes intermédios de sucesso encaram a escola como uma comunidade de aprendizagem, onde existe uma cultura de valores, crenças, atitudes e normas partilhados por todos (Leithwood; Seashore; Anderson & Leithwood, 2004). Cabe-lhes a responsabilidade de estimular intelectualmente as pessoas a refletirem sobre as suas práticas, de modo a perceberem as discrepâncias entre aquilo que se supunha acontecer e o que efetivamente acontece, incentivando-os a trabalharem em equipa na monitorização dos progressos e na melhoria das aprendizagens (Fullan, 2002).

Para Scheerens (2005), os líderes intermédios de sucesso envolvem-se diretamente no trabalho que é feito com os alunos, avaliam constantemente as suas dinâmicas de sala de aula e as dos seus colegas, monitorizam os progressos e resultados dos alunos e promovem um ambiente de trabalho propício à aprendizagem de todos os alunos, evitando o “individualismo que isola e distancia” (Alves & Machado, 2010). Rajala e Tornberg (2009) acentuam a responsabilidade das lideranças intermédias no encorajamento de culturas de colaboração, pela criação de espaços de discussão e partilha.

Efetivamente, os líderes eficazes modificam mesmo a estrutura organizacional da escola, quando novos rumos se impõem com caráter de urgência, incluindo uma diferente distribuição e execução de tarefas, utilização dos tempos e espaços, aquisição de equipamentos e outros recursos considerados “essenciais para melhorar o desempenho dos professores e os resultados dos alunos” (Santos, 2007, p.60).

Em suma, os líderes intermédios executam papéis de grande complexidade, exatamente por ocuparem uma posição intermédia, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, encorajamento dos seus pares ao trabalho em grupo, promoção da

melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos legítimos interesses e visão dos colegas (Harris, 2003).

Na esteira dos vários estudos sobre as escolas eficazes, foi ganhando relevo a influência da capacidade de gestão e liderança das lideranças intermédias na eficácia da organização escolar. Dada a consistência destes resultados, Harris (1999) sintetizou as características das estruturas intermédias eficazes, entendendo a eficácia como o valor acrescentado pela escola às aprendizagens dos alunos.

As estruturas intermédias eficazes são, para a autora, aquelas em que i) os docentes têm uma atitude de colaboração e partilha, servida por um sistema de comunicação franco, quer formal quer informal, porque possuem uma visão clara e forte dos objetivos almejados, procedem ao intercâmbio de experiências profissionais interessantes, demonstram abertura à mudança e encaram a melhoria como um compromisso; ii) há uma boa gestão e organização dos recursos; iii) a monitorização e avaliação do progresso dos alunos é sistemática, o que permite elaborar relatórios estruturados e regulares que deem conta dos progressos registados; iv) as rotinas e práticas em sala de aula são muito claras para todos; v) os docentes privilegiam o ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro da sua atenção/preocupação; vi) os líderes intermédios revelam capacidade de gestão/liderança e têm a aprovação/reconhecimento dos seus pares que os veem como um modelo a seguir, devido à competência, experiência e boas práticas demonstradas.

3. Metodologia

Sendo o objetivo da investigação em curso conhecer o impacto e efeitos produzidos pelo 1º ciclo da AEE, ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, recorreu-se a uma metodologia mista para indagar as perceções dos docentes do ensino não superior acerca do processo de Avaliação Externa das Escolas, contemplando as várias fases até à produção e envio do relatório, a sua disseminação pelos vários órgãos da escola/agrupamento, a reflexão conducente à elaboração de um plano de melhoria e, conseqüentemente, o impacto/ mudanças que operou e os efeitos/resultados que produziu nas práticas curriculares das lideranças intermédias.

A presente comunicação apresenta os resultados da primeira fase dessa investigação, constituída por um estudo quantitativo extensivo, que teve como instrumento de recolha de dados um questionário, aplicado a uma amostra nacional de professores do ensino não superior, onde se pretendia que os inquiridos mostrassem o seu grau de concordância/discordância relativamente a tópicos considerados relevantes no processo de implementação do 1º modelo de avaliação externa das escolas, em Portugal.

A construção do questionário alicerçou-se na revisão da literatura, nacional e transnacional, sobre as fases contempladas na avaliação externa, chegando-se a um esquema de ordenação que contemplava as seguintes dimensões: (1) Fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação; (2) Fase da visita à escola/agrupamento; (3) Fase final – o relatório; (4) Impacto e efeitos da avaliação externa.

Nesta comunicação apresentamos, apenas, os resultados concernentes à última dimensão estudada, isto é, o impacto e os efeitos do processo de avaliação externa nas práticas curriculares dos coordenadores e diretores de turma que, por liderarem estruturas intermédias, poderão fazer “a ponte” entre o *core curriculum* e o espaço discricionário da sala de aula, promovendo a melhoria do ensino-aprendizagem.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

As tabelas seguintes descrevem as opiniões dos 1102 respondentes ao questionário *online*, relativamente a nove dos quinze itens da última dimensão, designada Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas, de acordo com a seguinte escala: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Não sabe/Não responde; 4 – Concordo em parte e 5 – Concordo totalmente.

E8 - A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola.

Escola	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	48	4,4%	3,63	1,082
Discordo em parte	127	11,5%		
Não sabe/Não responde	251	22,8%		
Concordo em parte	430	39,0%		
Concordo Totalmente	246	22,3%		

Apesar do baixo consenso, nesta variável, e de uma concordância clara, próxima da indefinição avaliativa, a grande maioria dos inquiridos (61, 3%) concorda, em parte ou totalmente, que a avaliação externa teve mais aspetos positivos que negativos na escola, não sendo, contudo, negligenciável os 22,8% que não sabem /não respondem ou os 15,9% que discordam (em parte ou totalmente).

E9 - A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola.

Escola	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	106	9,6%	3,38	1,190
Discordo em parte	173	15,7%		
Não sabe/Não responde	170	15,4%		
Concordo em parte	495	44,9%		
Concordo Totalmente	158	14,3%		

Nesta variável, a dissensão é notória e a média assume valores dentro da indefinição avaliativa. Todavia, a maioria (59,2%) concorda, em parte ou totalmente, que a avaliação externa elevou os níveis de exigência no desempenho global da escola, contra uma minoria (25,3%) que não concorda, total ou parcialmente, com este efeito.

E11 - Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva.

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	320	29,0%	2,24	1,215
Discordo em parte	287	26,0%		
Não sabe/Não responde	218	19,8%		
Concordo em parte	237	21,5%		
Concordo Totalmente	40	3,6%		

A leitura dos resultados revela um elevado desvio-padrão e uma média que aponta para a discordância clara, verificando-se pouco assentimento dos inquiridos relativamente à questão dos professores terem desenvolvido o hábito da observação mútua da prática letiva, na sequência da avaliação externa. Por outro lado, constata-se que a maioria discorda totalmente ou em parte (55,0%), havendo uma considerável franja que não sabe/não responde (19,8%) ou concorda em parte (21,5%).

E12 - A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores.

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	186	16,9%	2,89	1,249
Discordo em parte	292	26,5%		
Não sabe/Não responde	147	13,3%		
Concordo em parte	404	36,7%		
Concordo Totalmente	73	6,6%		

Paralelamente à acentuada dissensão, a média nesta variável está na indefinição avaliativa. Apenas uma minoria de respondentes concorda totalmente que a escola tenha melhorado a nível do trabalho colaborativo entre professores (6,6%), embora 36,7% concordem em parte, 26,5% discordem, em parte, 16,9%, totalmente e 13,3% não sabem ou não respondem.

E13 - A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens.

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	116	10,5%	3,31	1,215
Discordo em parte	203	18,4%		
Não sabe/Não responde	145	13,2%		
Concordo em parte	495	44,9%		
Concordo Totalmente	143	13,0%		

Também nesta variável há uma grande diversidade de opiniões, traduzidas no elevado desvio-padrão e numa média situada na indefinição avaliativa. Contudo, a agregação das percentagens de concordância revela que 57,9% da amostra concorda, em parte ou totalmente, que a escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração das aprendizagens. Porém, há frequências/percentagens muito próximas nos demais níveis da escala que não podem ser ultrapassados e corroboram a divergência de percepções sobre o efeito da avaliação externa nesta matéria.

E14 - A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	93	8,4%	3,39	1,182
Discordo em parte	191	17,3%		
Não sabe/Não responde	179	16,2%		
Concordo em parte	470	42,6%		
Concordo Totalmente	169	15,3%		

A observação da média e do desvio-padrão remetem para resultados muito análogos aos apresentados nas anteriores variáveis desta dimensão. Contudo, os valores percentuais e de frequência evidenciam uma concordância parcial ou total que perfaz 57,9% de inquiridos que consideram que a escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação, contra 25,7% que discordam (em parte ou totalmente) e 16,2% que não sabe ou não responde.

E17 - A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	108	9,8%	3,24	1,167
Discordo em parte	212	19,2%		
Não sabe/Não responde	201	18,2%		
Concordo em parte	468	42,5%		
Concordo Totalmente	113	10,3%		

O baixo consenso dado pelo elevado desvio-padrão e a média com valores dentro da indefinição avaliativa remetem para um leque diversificado de opiniões dos docentes da amostra. Contudo, não obstante esta dispersão pelos diferentes níveis da escala, uma percentagem de 42,5% concorda em parte e 10,3%, totalmente, que a escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo. Pese embora esta constatação, é relevante a percentagem equiparada dos que não sabem/não respondem (18,2%) e dos que não concordam em parte (19,2%), devendo ter presente os 9,8% que discordam totalmente.

E18 - A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento.

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	118	10,7%	3,18	1,202
Discordo em parte	247	22,4%		
Não sabe/Não responde	164	14,9%		
Concordo em parte	461	41,8%		
Concordo Totalmente	112	10,2%		

A dissensão mantém-se nesta variável, adjuvada pela indefinição avaliativa reportada pelo valor da média, embora a maior percentagem (41,8%) e frequência (461) seja a dos que concordam em parte que a escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento. Nos extremos da escala, e com valores percentuais muito análogos, encontram-se os que discordam ou concordam totalmente. Uma percentagem muito significativa discorda em parte (22,4%) e 14,9% não sabe ou não responde.

E20 - A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas.

Escala	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	123	11,2%	3,25	1,209
Discordo em parte	208	18,9%		
Não sabe/Não responde	161	14,6%		
Concordo em parte	486	44,1%		
Concordo Totalmente	124	11,3%		

Os resultados obtidos nesta variável atestam um consenso baixo e grande divergência de percepções entre os inquiridos, com uma média alojada na indefinição avaliativa. Mas também nesta variável, a maior percentagem (44,1%) e frequência (486 dos 1102 respondentes) concorda em parte que a escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas. Também à semelhança do registado na maioria das variáveis desta dimensão, obtiveram-se valores muito próximos entre os que discordam em parte (18,9%), totalmente (11,2%) e não sabem/não respondem (14,6%).

5. Discussão dos resultados

Entendendo-se por impacto, a “influência exercida por alguém ou alguma coisa, por ação relevante ou influente” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, p.2034), e efeito “o que é produzido por uma causa, resultado/ consequência de

uma ação” (*ibid*, p.1332), pretende-se perceber a influência/mudança que a AEE introduziu, e os efeitos/resultados dessa mudança.

Acerca do **impacto da AEE**, os inquiridos concordam claramente que o seu impacto foi mais positivo que negativo (média=3,63), embora menos claramente na criação de níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola (Média=3,38).

No que concerne aos **efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias**, os resultados do questionário remetem para a clara discordância de que os professores tenham desenvolvido o hábito da observação mútua da prática letiva (Média= 2,24). Já nas outras variáveis em apreço, verifica-se grande divergência de opiniões, nomeadamente, ao nível do trabalho colaborativo entre professores (Média= 2,89), da produção conjunta de instrumentos de avaliação (Média=3,31), do processo sistemático de autoavaliação (Média=3,39), da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo (Média=3,24), da partilha de experiências e estratégias para alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamento (Média=3,18) e da articulação entre os diferentes ciclos/anos e disciplinas (Média=3,25).

Importa salientar que a maioria dos nove itens que visam aferir os efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias se apresentam correlacionados entre si, de forma muito significativa, chegando alguns deles a valores muito próximos do que se considera uma correlação forte: E11 e E12 ($r=.583$); E12 e E13 ($r=.648$); E17 e E18 ($r=.683$), o que indica que os mesmos sujeitos concordam com ambas as afirmações.

Conclusões

Os resultados obtidos revelam que, de um modo geral, o 1º ciclo de AEE teve um **impacto** muito positivo nas escolas, ao promover patamares de exigência mais elevados, na procura da melhoria da qualidade educativa, o que não invalida a existência de experiências e práticas menos próximas desta perceção, acabando por legitimar a assunção de que a AEE instituiu uma mudança nas escolas, na busca de maior eficácia e excelência.

Relativamente aos **efeitos** do 1º ciclo da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias, os resultados obtidos mostram que a influência da AEE, não redundou em resultados suficientemente fecundos, porque ainda não instituiu o hábito da observação mútua da prática letiva (Alves & Machado, 2000), não ritualizou o trabalho colaborativo dos professores na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo (Scheerens, 2005), na autoavaliação, produção conjunta de instrumentos de avaliação (Sergiovanni, 2004), na articulação interciclos, anos, disciplinas (Hallinger; Bckman & Davis, 1996) ou na partilha de experiências e estratégias para alunos com fracos resultados ou problemas de comportamento (Harris, 2003).

Em suma, a AEE já mudou atitudes das lideranças intermédias, mas ainda não conseguiu reverter comportamentos, nomeadamente a responsabilidade que lhes cabe de estimular intelectualmente as pessoas a refletirem sobre as suas práticas, de modo a melhorarem e adequarem as respostas educativas e incentivando-as a trabalharem em equipa, na monitorização dos progressos e na melhoria das aprendizagens (Fullan, 2002).

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Verbo.
- Alves, M. & Machado, E. (2010). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. Alves, & E. Machado (orgs.), *O Pólo de Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.
- Barracho, C. (2008). *Poder, Autoridade e Liderança: Uma perspetiva Multi/interdisciplinar*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Busher, H. & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School leadership and management*, vol.19, nº 3, pp. 305 – 317. DOI:10.1080/13632439969069.
- Conselho Nacional de Educação (2010). *Parecer nº3 sobre A Avaliação Externa das Escolas*, Diário da República, 2ª série – Nº111- 9 de Junho. Lisboa: CNE.
- Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa; A. Mendes – Neto e A. Ventura (Org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, vol.24, nº 4, pp. 425-437.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos das Crianças. Da Participação à Responsabilidade*. O Sistema de Protecção e Educação das Crianças e Jovens. Porto: Profedições.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. Ilídio, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2002). *Leadership and Sustainability*. In *Principal Leadership*, vol. 3, nº 4. Disponível em: http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm. [Consultado a 21/12/2012].
- Hallinger, P.; Bickman, I. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, vol. 96, nº 5, pp. 498-518.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Harris, A. (2003). *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?* *School Leadership and Management*, vol.23, nº 3, pp. 313-324.

- Leithwood, K.; Seashore L.; Anderson, S. & Leithwood, W. (2004). *How leadership influences student learning (Learning From Leadership Project Executive Summary)*. New York: The Wallace Foundation. Disponível em: <http://education.umn.edu/CAREI/Leadership/ExecutiveSummary.pdf>. [Consultado a 10/05/2012].
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Morgado, J. & Pinheiro, J. (2011). Lideranças Intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. In Atas do Congresso Ibérico /5º Encontro do GT-PA. Pedagogia para a Autonomia. Universidade do Minho. CIED.
- O'Connor, C. (1995). *A liderança com sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J. A. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos*. Comunicação apresentada no Seminário Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto. Braga: Universidade do Minho, realizado a 13 de julho de 2010.
- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Scheerens, J. (2005). *A mensuração da liderança escolar*. Basília: Instituto Nacional de Estudos e Referências bibliográficas, 214. Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa.
- Simões, G. (2010). *Autoavaliação da escola: regulação de conformidade e regulação De emancipação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3067>. [Consultado a 09/07/2013].
- Yulk, G. (1989). *Leadership in Organizations* (2ª ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.