

# A influência da Avaliação Externa de Escolas na implementação de ações de melhoria

Figueiredo, C. 1; Leite, C. 1; Fernandes, P. 1

<sup>1</sup> Universidade do Porto

Email: cfigueiredo@fpce.up.pt; carlinda@fpce.up.pt; preciosa@fpce.up.pt

## Resumo

Em Portugal, a avaliação de escolas surgiu como medida política em 2002, com a publicação da Lei nº31/2002, mas só mais tarde, em 2006 com a implementação do programa de avaliação externa de escolas (AEE), este processo se tornou uma realidade.

Na base desta medida política encontram-se discursos teóricos (Devos & Verhoeven, 2003; Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012) e políticos (Commission of the European Communities, 2001, 2007; Faubert, 2009; OECD, 2012, 2013) que argumentam em favor da avaliação de escolas enquanto meio para assegurar a qualidade do serviço educativo e promover condições para sua melhoria.

Em Portugal, a AEE tem como principais objetivos: 1) promover as aprendizagens e os resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; 2) promover a responsabilização das escolas e a consolidação de práticas de autoavaliação das escolas (AA); 3) fornecer conhecimento sobre o trabalho das escolas; 4) contribuir para a regulação da educação.

Esta comunicação visa responder a questões relacionadas com o primeiro objetivo, particularmente no que diz respeito à influência e ao impacto da AEE na implementação de ações e intervenções de melhoria nas escolas.

As conclusões aqui apresentadas resultam da análise dos dados recolhidos em Agrupamentos de Escolas que tenham apresentado uma subida ou uma descida significativa nas classificações da AEE, do 1º ciclo para o 2º ciclo de avaliação. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) a Diretores/as de Escola e focus group (Greenbaum, 1998) com a Equipa de Autoavaliação e com Coordenadores de Departamento. As entrevistas foram posteriormente alvo de análise de conteúdo (Krippendorff, 2003).

Os dados revelam que, em todos os Agrupamentos, a AEE funcionou como um motor para a mudança, impulsionando a implementação de medidas e intervenções de melhoria, sobretudo ao nível i) da organização e gestão escolar, como é o caso dos documentos estruturantes; ii) das práticas colaborativas, como é o caso da articulação e sequencialidade curricular, e iii) dos processos AA. No entanto, o impacto da AEE assume diferentes graus de intensidade nos vários Agrupamentos, relacionados com as características dos Agrupamentos e das suas lideranças.

Palavras-Chave: Avaliação Externa de Escolas, Ações de melhoria, Intervenções, Impactos.

## 1 Introdução

A avaliação de escolas (AE) na Europa tem vindo a ser considerada uma peça central para o desenvolvimento e melhoria do funcionamento das escolas e dos sistemas educativos (European Parliament and Council, 2001; Commission of the European Communities, 2007). Essa importância resulta, em certa medida, de alterações políticas e de novos mandatos dirigidos ao sistema educativo e às escolas nos últimos 20 anos. São exemplos destas alterações o fenómeno de descentralização de poderes na educação e conseqüente atribuição de maior autonomia às escolas, que ocorreu nos anos 90 nos países europeus (Faubert, 2009), bem como o movimento de globalização e a expansão da lógica de mercado para o campo social, nomeadamente a educação, ressaltando-se a competitividade, a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados. Estas mudanças nos sistemas educativos resultaram na necessidade de assegurar por um lado o bom uso da autonomia administrativa e pedagógica e, por outro, cumprimento de padrões de qualidade e metas a atingir pelas escolas. Tornou-se então essencial a adoção de sistemas

de garantia da qualidade e de prestação de contas. É neste cenário que vários organismos europeus produziram recomendações defendendo o recurso à avaliação de escolas enquanto forma de garantia da qualidade (Commission of the European Communities, 2001, 2007; Faubert, 2009; OECD, 2012, 2013), e de melhoria educacional.

Na base destas recomendações estão argumentos de que a avaliação de escolas permite a análise dos contextos escolares e do funcionamento das escolas, o que resulta na produção de conhecimento útil sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e ainda o diagnóstico das necessidades. Por sua vez, o conhecimento produzido é essencial para o desenho e implementação de ações com vista à resolução de problemas e suprimento das necessidades. Do mesmo modo, é sustentado que a avaliação de escolas permite a verificação do uso dos recursos financeiros, materiais e humanos, bem como a aferição do trabalho desenvolvido por contraponto com os padrões e objetivos definidos para a educação escolar, dando assim resposta à prestação de contas.

No seguimento destas orientações, vários países optaram pela criação e implementação de sistemas de avaliação de escolas nas modalidades de autoavaliação de avaliação externa ou de ambas as modalidades. No caso de Portugal, a opção política foi a de recorrer a processos de autoavaliação e de avaliação externa, num procedimento que se pretende ser de complementaridade.

É com base nos pressupostos acima apresentados, nomeadamente nos que à melhoria das escolas dizem respeito que esta comunicação se centra. Partindo da premissa de que a AE potencia a melhoria das escolas, pretende-se com a pesquisa aqui apresentada *perceber que impactos tem a AEE na implementação de ações de melhoria nas escolas, e em que se traduzem esses impactos*.

Nesse sentido, este texto organiza-se com um primeiro ponto onde se apresentam algumas considerações sobre a avaliação externa de escolas em geral, e em Portugal em particular. Segue-se a descrição da metodologia adotada na recolha e análise de dados. O texto termina com a apresentação e discussão dos resultados e de algumas conclusões traçadas.

## 2 Algumas considerações sobre a avaliação externa de escolas

A avaliação de escolas, tal como foi previamente referido, surge no centro de pressões que oscilam entre a necessidade de prestação de contas sobre o funcionamento das instituições escolares e o trabalho nelas desenvolvido, e a necessidade de melhoria do serviço educativo prestado.

As exigências no sentido da prestação de contas associam-se sobretudo à expansão dos conceitos-chave patentes na lógica racionalista e economicista, aos diferentes serviços e componentes sociais (Wrigley, 2003; West, Mattei & Roberts, 2011; Ehren & Swanborn, 2012). Ao mesmo tempo, ocorrem um conjunto de alterações sociais e políticas, nomeadamente o estabelecimento de maior autonomia das entidades estatais e a descentralização dos poderes de governação (Clímaco, 2005; Honig & Rainey, 2012). Surgem ainda questões relacionadas com a eficácia e eficiência dos serviços, a verificação do uso adequado dos recursos e dos resultados alcançados face aos resultados esperados (Hadji, 1994; Dupriez & Maroy, 2003), e ainda a necessidade de informar os stakeholders sobre a qualidade e o funcionamento dos serviços. Os processos de avaliação de escolas, e neste caso concreto, de avaliação externa de escolas (AEE), dão resposta às demandas de prestação de contas. A AEE surge primeiramente associada a esta dimensão. No entanto a avaliação externa tem evoluído para assumir um papel como “selo de garantia da qualidade” (Alaiz et al, 2003:17), e como um processo de apoio às escolas e ao seu desenvolvimento.

A par da verificação, a avaliação externa de escolas possibilita também o diagnóstico de necessidades e dificuldades sentidas nas escolas, bem como de aspetos positivos de relevo. Os processos de AEE, pela recolha de informação geram possibilidades de produção de conhecimento útil. Por sua vez, este conhecimento é essencial à compreensão das realidades escolares, à identificação discrepâncias a corrigir (Hayman & Napier, 1979; Reezigt & Creemers, 2005; Coe, 2009), e à definição de intervenções e ações com vista à melhoria das escolas (Devos & Verhoeven, 2003; Campbell & Levin, 2009; Coe, 2009; Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012).

Em síntese, espera-se que avaliação externa de escolas 1) recolha de informação útil às escolas, governo e sociedade; 2) sirva os propósitos de prestação de contas; 3) promova espaços de desenvolvimento e melhoria das instituições de ensino e da educação; e 4) assegure a qualidade, eficiência e sucesso educativos.

É precisamente com base nestas ideias que se organiza e desenvolve a avaliação externa de escolas em Portugal. Esta assume um carácter obrigatório para todas as instituições do ensino não superior, tuteladas pelo Estado, regendo-se por parâmetros legalmente definidos, desde 2002.

Com intenção de assegurar a qualidade do serviço educativo prestado e alcançar os standards internacionais para educação escolar, os decisores políticos publicaram a Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro que aprova o sistema de avaliação do ensino não superior. Este normativo regula a avaliação de escolas, nas modalidades de autoavaliação e avaliação externa.

De acordo com a lei, a AE tem como princípios subjacentes a procura da melhoria do serviço educativo prestado e das instituições de educação escolar. Mais especificamente, os processos de avaliação de escolas orientam-se com vista a: i) fornecer informações à comunidade e corpos políticos sobre o trabalho realizado nas escolas; ii) promover condições para o sucesso escolar dos alunos; iii) garantir a credibilidade dos estabelecimentos de ensino; iv) participar em programas e iniciativas internacionais de avaliação.

Apesar de ter sido legislada em 2002, a avaliação externa de escolas teve início apenas em 2006. Neste ano foi criado o sistema de avaliação externa de escolas, colocado em ação sob a alçada da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Este processo, segundo o disposto na página web da IGEC, tem como principais objetivos: 1) promover as aprendizagens e os resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; 2) promover a responsabilização das escolas e a consolidação de práticas de autoavaliação das escolas (AA); 3) fornecer conhecimento sobre o trabalho das escolas; 4) contribuir para a regulação da educação. É possível afirmar que os pressupostos que servem de base à AEE em Portugal e os objetivos que a orientam vão ao encontro da literatura existente sobre a questão e que se resumem pela procura de melhoria e qualidade da educação.

É neste sentido que se torna pertinente estudar e compreender o impacto que a avaliação externa de escolas tem tido nos processos de melhoria implementados pelas instituições de ensino avaliadas.

### 3 Metodologia

A metodologia seguida assentou no desenvolvimento de estudo de caso com 5 escolas. Tendo como ponto de partida o objetivo acima enunciado de compreender o impacto e a influência da AEE na implementação de medidas de melhoria, optou-se por selecionar agrupamentos de escolas que tenham sido alvo de processos de avaliação externa nos dois ciclos de avaliação. Constituiu também um critério para a seleção das escolas a análise das classificações obtidas nos dois momentos AEE, sendo que se pretendeu estudar agrupamentos que apresentassem uma subida ou uma descida significativa nas classificações, do 1º ciclo para o 2º ciclo de avaliação.

A recolha de dados seguiu uma orientação qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) a Diretores/as de Escola (D) e focus group (Greenbaum, 1998) com as Equipas de Autoavaliação (EqAA) e com os/as Coordenadores/as de Departamento (Cdep). A opção por recolher informação junto destes elementos prende-se com o facto de constituírem estruturas fundamentais na gestão das escolas e na organização do trabalho pedagógico e, portanto, poderem ter um papel essencial no desenho e implementação de eventuais melhorias.

As entrevistas foram posteriormente alvo de análise de conteúdo (Krippendorff, 2003).

### 4 Apresentação e discussão de resultados

Um primeiro aspeto que a destacar prende-se com a existência, ou não, de impactos da avaliação externa de escolas. No caso das cinco escolas consideradas neste estudo, é possível afirmar que a AEE tem tido um impacto na promoção de ações de melhoria. No entanto, o nível do impacto varia entre o 1º e o 2º ciclo de avaliação externa. De um modo geral os entrevistados afirmam com segurança que a AEE tem constituído um motor para a mudança, impulsionando a implementação de medidas e intervenções de melhoria, como é visível nos excertos de entrevista que a seguir se apresentam:

*«Tem sido um motor para... sabemos que não estamos bem e estamos a tentar melhorar, não é?»  
(D\_AgE4).*

*«Na primeira avaliação fomos obrigados a reforçar todos os mecanismos que tínhamos de autoavaliação, levados a profissionalizar mais as nossas práticas e a ter um cuidado redobrado com o registo efetivo de tudo aquilo que íamos fazendo...» (D\_AgE2).*

*«Quando recebemos a primeira avaliação e quando recebemos a segunda... o Pedagógico refletiu maneiras de ultrapassar, foi quando surgiu as ideias de vários projetos para que melhorassem os pontos da qual foram focados como menos positivos» (Cdep\_AgE1).*

*«Alguma influência tem. Tanto mais que nós temos neste momento um peso em cima que é o facto de termos sido avaliados de muito bom e não podemos descer, a subir só podemos subir» (D\_AgE1).*

*«A avaliação externa é sempre um olhar... desafia a escola» (EqAA\_AgE3).*

*«Agora o primeiro ciclo, o primeiro trouxe melhorias...» (D\_AgE2).*

Estes dados permitem inferir que a avaliação externa de escolas que se desenvolve em Portugal tem ido ao encontro do que a literatura apresenta como sendo o seu potencial, isto é, promover espaços para a mudança e melhoria do funcionamento das instituições escolares (Devos & Verhoeven, 2003; Campbell & Levin, 2009; Coe, 2009).

Os entrevistados referem ainda que a influência da AEE é sentida, sobretudo, através das conclusões presentes no relatório que por um lado permitem a tomada de consciência de determinados aspetos a melhorar pela comunidade escolar em geral, e por outro lado por as conclusões apresentadas conferirem legitimidade a argumentos já apresentados por algumas estrutura de coordenação e gestão escolar e, conseqüentemente, legitimarem a tomada de decisão e implementação de ações.

*«Põe-nos a refletir sobre as coisas, também... É um olhar externo que nos ajuda a perceber coisas que se calhar estariam à nossa frente e nós até nem teríamos pensado nelas... mas eu nesta última avaliação externa não sei» (Cdep\_AgE3).*

*«Eu acho que quando se põe em causa qualquer coisa... serve para refletir e obrigatoriamente se melhora alguma coisa» (Cdep\_AgE4).*

*«Ao analisarmos o relatório nas várias estruturas, acho que faz refletir e reconhecer há alguns aspetos que é preciso melhorar» (D\_AgE4).*

*«De facto, nós nunca temos a verdadeira perceção, e estamos tão imbuídos no trabalho que precisamos destes momentos, porque muitas vezes é quando nós pensamos que temos aí a inspeção e vamos refletir sobre o que temos...» (D\_AgE3).*

Um outro aspeto que influencia fortemente a implementação de melhorias, e que está presente apenas neste segundo ciclo de AEE prende-se com a obrigatoriedade de construção, implementação e monitorização de um plano de melhoria. Este é um projeto de ação produzido pelas escolas com base nas conclusões da AEE, no qual constam ações a implementar com vista à melhoria. Constitui um certo compromisso assumido pelas instituições escolares e que orienta a ação, como mostram os seguintes excertos:

*«Quando a avaliação externa foi realizada, a primeira, fizeram a avaliação externa, saiu o relatório, ponto. Depois o agrupamento fez o que achava que devia fazer. Aquando desta segunda avaliação externa já não foi bem assim... já não foi um ponto. O agrupamento teve que elaborar um plano de melhoria... portanto nós começamos a agir logo aí» (EqAA\_AgE3).*

*«Na primeira avaliação externa, não fomos obrigados a fazer plano de melhoria... Portanto não fizemos... agora tivemos que fazer» (D\_AgE4).*

Estes depoimentos indiciam que a AEE parece cumprir os seus propósitos de promoção da melhoria, ao difundir informação útil e contextualizada que as instituições escolares podem utilizar para o seu próprio desenvolvimento, para o desenho de intervenções e para dar início à mudança desejada (Hayman & Napier, 1979; Reezigt & Creemers, 2005; Coe, 2009).

Foi também possível perceber que a avaliação externa de escolas influencia principalmente ações de carácter organizativo e de gestão dos agrupamentos de escolas, sendo que os aspetos de carácter pedagógico parecem ser mais imunes à avaliação. No caso dos agrupamentos estudados, apenas se identificam impactos da AEE ao nível das práticas docentes na promoção do trabalho colaborativo e na procura de momentos de articulação mais frequentes.

*«A articulação. Houve melhorias aí... Passou a ser formalizada e mais sistemática» (Cdep\_AgE4).*

*«A partilha de materiais intensificou-se. O trabalho colaborativo intensificou-se» (Cdep\_AgE2).*

No entanto, os dados evidenciam impactos significativos das conclusões da AEE nas práticas de autorregulação das instituições escolares, nomeadamente nos processos de autoavaliação.

*«E por orientações do resultado da [primeira] avaliação externa que tivemos, sentimos necessidade de constituir uma equipa e de formalizar os processos» (EqAA\_AgE3).*

*«A primeira avaliação veio efetivamente ajudar-nos a organizar-nos de forma diferente em relação aos processos de avaliação de toda a escola» (D\_AgE3).*

*«Foi no resultado da avaliação externa que se constituiu a equipa de autoavaliação. Foi assim em quase todas as escolas. Foi nos resultados da primeira geração de AEE que as escolas constituíram as suas equipas (EqAA\_AgE3).*

Encontram-se ainda indícios de influência da avaliação externa nos modos de organização dos agrupamentos:

*«A escola sente necessidade de se organizar melhor... por isso isto nunca é incipiente, tem sempre efeitos» EqAA\_AgE3).*

*«Eu acho que nós não estávamos nada mal, em termos de organização, da forma como trabalhamos. Mas vai-nos obrigar ainda a trabalhar melhor» EqAA\_AgE3).*

Foi possível identificar ainda, particularmente no segundo ciclo de AEE, um outro aspeto de influência e que se prende com a supervisão da prática letiva. Este é também um exemplo de algo que a avaliação externa legitimou nas escolas.

*«Por exemplo, este aspeto da supervisão... já tinha sido um ponto crítico na primeira avaliação, e na segunda... e portanto esta ação veio dar-nos força. Ajudou-nos a implementar» (D\_AgE3).*

*«Mais na monitorização das medidas de promoção do sucesso... implementamos algumas dinâmicas... na autoavaliação também... E depois na supervisão pedagógica... temos quase todas as turmas com coadjuvações nas disciplinas estruturantes» (D\_AgE4).*

Os excertos aqui apresentados mostram que o primeiro ciclo AEE parece ter tido um impacto e influência mais significativos no funcionamento e melhoria dos agrupamentos de escolas, por comparação com o efeito sentido no 2º ciclo de avaliação externa.

Com base nestes dados é possível inferir que a avaliação externa de escolas tem criado alguns momentos propícios à ação para o desenvolvimento e melhoria, confirmando uma vez mais o que a literatura apresenta (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012). Estes, por sua vez, parecem centrar-se mais em aspetos da organização e gestão escolar e não tanto ao nível das práticas pedagógicas e dos resultados escolares.

## 5 Conclusão

O estudo que aqui se apresenta permitiu traçar algumas conclusões relativamente ao impacto e influência da avaliação externa de escolas no desenho e implementação de ações de melhoria nas escolas.

De um modo geral, todos os entrevistados consideram que a AEE apresenta impactos significativos e influencia o funcionamento das escolas e a instituição de ações, na medida em que permite a identificação de aspetos potencialmente problemáticos do funcionamento da escola, promovendo a reflexão e, conseqüentemente, a ação. Esta influência é sentida em diferentes níveis no funcionamento das escolas. No caso destes 5 agrupamentos de escolas em estudo, a AEE teve particular influência na definição, construção, organização e desenvolvimento dos processos de autoavaliação de escolas, sobretudo ao nível do 1º ciclo AEE. Este facto parece comprovar que, pelo menos no que ao objetivo de *promover a responsabilização das escolas e a consolidação de práticas de autoavaliação das escolas*, a AEE está a ser bem-sucedida.

Um outro aspeto no qual a influência da avaliação externa de escolas é sentida relaciona-se com a organização dos próprios agrupamentos, nomeadamente na redação dos documentos estruturantes que orientam a ação das escolas. De um modo mais específico relacionado com o trabalho pedagógico, a AEE tem tido alguma influência na promoção de práticas colaborativas entre docentes, como é o caso da articulação e sequencialidade curricular.

A característica mais influenciadora da AEE no 2º ciclo avaliativo prende-se com a obrigatoriedade de produção de um Plano de melhoria, por parte dos agrupamentos de escolas, após a avaliação e com base nos resultados da mesma. Este processo permite às escolas orientarem a ação.

É então possível concluir que a avaliação externa de escolas que se desenvolve em Portugal corresponde ao que a literatura produzida sobre esta temática refere em relação ao papel da AEE no desenvolvimento das escolas. Foram encontrados, neste estudo, paralelismos entre os modos de influência da AEE e os discursos que referem o seu potencial enquanto instrumento de apoio na melhoria. Esta conformidade é particularmente visível no fornecimento de informações úteis e contextualizadas sobre a realidade escolar (Reezigt & Creemers, 2005; Coe, 2009), e no impacto que estas informações representam para as escolas ao nível da identificação de áreas de intervenção e consequente implementação de ações de melhoria (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012).

No caso concreto dos agrupamentos de escolas em estudo, este impacto traduz-se na identificação das áreas problemáticas, na legitimação da tomada de decisão e a ação das lideranças e no caráter de obrigatoriedade do plano de melhoria.

É ainda pertinente reforçar a ideia transmitida pelos entrevistados nesta pesquisa de que a influência da AEE é menos sentida no segundo ciclo de AEE, por comparação com o 1º ciclo de avaliação externa. Mantêm-se então algumas questões: será que os planos de melhoria (instituídos no 2º ciclo de AEE) estão a gerar efeitos? Se sim, a que são devidos? Se não, por que razão?

## Referências Bibliográficas

- Alaiz, V. et al (2003) Autoavaliação de Escolas: Pensar e praticar, Porto: Edições ASA;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora;
- Campbell, C. & Levin, B. (2009) Using data to support educational improvement, *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, pp. 47-65 (DOI: 10.1007/s11092-008-9063-x);
- Clímaco, M. (2005) Avaliação de Sistemas em Educação. Lisboa: Universidade Aberta;
- Coe, R. (2009) School Improvement: Reality And Illusion, *British Journal of Educational Studies*, 57(4), pp. 363-379 (DOI: 10.1111/j.1467-8527.2009.00444.x);
- Commission of the European Communities. (2001). The Concrete Future Objectives of Education Systems – Report from the Commission, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:EN:PDF>
- Commission of the European Communities. (2007). Schools for the 21st Century – Commission Staff Working Paper
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003). School Self-Evaluation-Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools. *Educational, Management, Administration & Leadership*, 31 (4), 403-420. Doi: 10.1177/0263211X030314005;
- Dupriez, V. & Maroy, C. (2003) Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium, *Journal of Education Policy*, 18(4), pp. 375-392 (DOI: 10.1080/0268093032000106839);
- Ehren, M. & Swanborn, M. (2012) Strategic data use of schools in accountability systems, *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), pp. 257-280 (DOI: 10.1080/09243453.2011.652127);
- European Parliament and Council (2001) recommendation of the European parliament and of the council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, 42, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>
- Greenbaum, T. (1998). The handbook for focus group research. Thousand Oaks: Sage Publications;
- Hadji, C. (1994) A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora;

- Hayman, J. & Napier, R. (1979) *Avaliação nas escolas: um processo humano para a renovação*. Coimbra: Livraria Almedina;
- Hofman, R., Dijkstra, N. & Hofman A., (2009) "School self-evaluation and student achievement". *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), pp.47–68;
- Honig, M. & Rainey, L. (2012) *Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here?*, *Education Policy*, 26(3), pp. 465-495 (DOI: 10.1177/0895904811417590);
- Krippendorff, K. (2003) *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills;
- Ministério da Educação (2002) Lei n.º 31, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 294 — 20 de dezembro de 2002;
- OECD. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: an international perspective on evaluation and assessment*. Brussels
- Reezigt, G. & Creemers, B. (2005) A comprehensive framework for effective school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 407-424 (DOI: 10.1080/09243450500235200);
- Ryan, T. & Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3 (3), 171-190
- Schildkamp, K. et al (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38 (1), 125-152. doi: 10.1080/01411926.2010.528556
- West, A., Mattei, P. & Roberts, J. (2011) *Accountability and Sanctions in English Schools*, *British Journal of Educational Studies*, 59(1), pp. 41-62 (DOI: 10.1080/00071005.2010.529416);
- Wrigley, T. (2003) Is 'School Effectiveness' Anti-Democratic?, *British Journal of Educational Studies*, 51(2), pp. 89-112 (DOI: 10.1111/1467-8527.t01-4-00228);