

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

O PROJETO TURMAMAIS NO CENÁRIO DA EFICÁCIA E MELHORIA DA ESCOLA

Isabel Fialho

Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora

José Verdasca

Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

A grande ambição dos pais, professores, alunos, decisores políticos é saber quais os fatores que contribuem para a eficácia e melhoria das escolas. Esta tem sido uma das áreas em que a investigação em educação tem investido nas últimas décadas na tentativa de encontrar resposta para a questão – a escola faz a diferença no sucesso educativo dos alunos?.

Ultrapassadas algumas questões organizacionais e pedagógicas que têm conduzido a uma melhoria de resultados, evidenciada nas taxas de sucesso alcançadas pelas escolas nos dois anos do projeto TurmaMais, impõe-se agora uma ação estratégica que conduza a uma melhoria eficaz dos resultados e à sustentabilidade dessa melhoria. Este artigo pretende oferecer um quadro conceptual sobre os movimentos da eficácia e da melhoria da escola no sentido de abrir oportunidades de reflexão sobre as possibilidades de melhorar a eficácia das escolas através de medidas de política educativa nas quais se inscreve o Projeto TurmaMais.

No primeiro ponto do texto - O CONCEITO DE EFICÁCIA DA ESCOLA - abordamos o conceito de eficácia em contexto educativo, na perspetiva de diferentes autores. No segundo ponto - ESTUDOS SOBRE A EFICÁCIA E MELHORIA DAS ESCOLAS – fazemos uma trajetória ao longo dos últimos 40 anos do século passado, dando conta de estudos realizados em importantes campos de pesquisa educacional: movimento das escolas eficazes, movimento da melhoria das escolas e movimento da melhoria eficaz da escola. Finalizamos este texto com algumas ideias-chave e reflexões que visam

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

contribuir para uma maior compreensão e apropriação das questões relacionadas com a eficácia e a melhoria levantadas ao longo do texto.

O CONCEITO DE EFICÁCIA DA ESCOLA

A ideia de “escola eficaz” surge, frequentemente associada a outras concetualizações – “escola de excelência”, “boa escola”, “escola de qualidade”, não é nosso propósito estabelecer a distinção entre estes conceitos, mas apenas procurar clarificar o conceito de eficácia em contexto escolar. Segundo Scheerens (2004), a eficácia refere-se aos desempenhos da escola em termos de outputs, os quais podem ser medidos em relação ao nível médio dos alunos no final do ciclo de escolaridade ou em termos de *valor acrescentado*. Outro conceito associado à eficácia é o conceito de eficiência, sendo esta considerada como “eficácia a custo mínimo” (Scheerens, 2004, p.16).

Encontramos na literatura diversas definições de escola eficaz, reveladoras de posições teóricas situadas em diferentes paradigmas investigativos, para Edmonds (1979) a escola eficaz é aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso. Mortimore et al. (1988) definem escola eficaz como aquela onde os alunos progredem mais do que seria esperado, tendo em consideração as suas características à entrada. Mais recentemente Sammons, Hillman e Mortimore (1995) introduzem o conceito de “valor acrescentado”¹ definindo a eficácia da escola em termos do valor extra que esta adiciona aos resultados dos seus alunos, comparativamente com escolas que servem populações semelhantes.

O critério do valor acrescentado apoia-se no pressuposto de que “os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008, p.34). Assinala-se que este conceito é atualmente reconhecido de forma consensual, entre a maioria dos investigadores, como o mais adequado para medir a eficácia das escolas (*ibidem*).

¹ Traduz-se no “impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Lima, 2008, p. 33)

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Para Gray et al (1999), o conceito de eficácia pode assumir diferentes significados, que se associam a três formas principais de medir o desempenho de uma escola: 1) situar o desempenho da escola relativamente um padrão nacional; 2) considerar o perfil dos alunos que frequentam a escola, sendo a eficácia determinada pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além daquilo que seria esperado, dadas as características destes quando iniciaram o percurso escolar nessa escola; 3) determinar a capacidade de a escola melhorar a capacidade referida em 2.

ESTUDOS SOBRE A EFICÁCIA E MELHORIA DAS ESCOLAS

Os estudos sobre a eficácia da escola situam-se na segunda metade do século XX, apoiados em paradigmas e metodologias diferentes. Tendo como pano de fundo estes estudos encontramos três grandes movimentos investigativos: *eficácia da escola*, *melhoria da escola* e *melhoria eficaz da escola* (Alaiz Gois e Gonçalves, 2003) que têm coexistido ao longo do tempo

Enquanto que o primeiro movimento tem se centrado “na qualidade e equidade da educação de modo a compreender porque é que umas escolas se revelam mais eficazes que outras, se os resultados são consistentes ao longo do tempo e quais as características que se encontram associadas a essas escolas” (*ibidem*, p.34); o movimento da melhoria da escola centra-se nos processos que as escolas desenvolvem para obterem melhores resultados e sustentarem a sua melhoria; o movimento da melhoria eficaz resulta de uma síntese integradora dos movimentos anteriores, ou seja, valoriza os resultados (ligados à eficácia) e os processos de mudança que conduzem a esses resultados (ligados à corrente da melhoria)

As preocupações dos governos com a garantia da igualdade de oportunidades numa sociedade marcada por acentuadas diferenças económicas e raciais, suscitou nos anos 60 e 70 do século passado, diversos estudos. Em meados dos anos 60, nos Estados Unidos e em Inglaterra, são publicados os resultados de estudos em larga escala, realizados a pedido do poder político com o objetivo de avaliar o grau de concretização da igualdade de oportunidades em matéria de educação. Estes estudos amplamente divulgados ficaram conhecidos pelo Relatório Coleman (1966) e Relatório Plowden (1967), respetivamente.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

O estudo *Equality of educational opportunity* (Coleman et al., 1966) analisou a relação entre o sucesso escolar dos alunos e os seus antecedentes sociais e étnicos. Os resultados revelaram que: i) as diferenças de sucesso entre alunos de diferentes grupos sociais, tendiam a manter-se e por vezes, acentuar-se ao longo da escolaridade, ii) existiam maiores diferenças entre os alunos de uma mesma escola do que entre alunos de escolas distintas. Por conseguinte a conclusão a que os autores chegaram foi a de que a diferença nos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis. Enquanto que o relatório de Coleman destaca a importância do estatuto social das famílias, o relatório de Plowden identifica a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares (Lee, 1989).

Embora o enfoque destes estudos não estivesse no “efeito escola”, pretendia-se perceber qual a proporção do desempenho dos alunos que podia ser atribuído à escola e qual era atribuível aos seus contextos socio-familiares. Tratava-se de analisar a relação entre características da escola e o desempenho dos alunos, verificando se a escola cumpria com a função democratizadora ou se reproduzia as desigualdades sociais.

Estudos posteriores tendo como principais protagonistas autores como Jencks (1972) e Smith (1972) e Mayeske (1973), referenciados por García (1998) e em que a partir de reanálises dos dados recolhidos sob a direção de Coleman *et al.* (1966) viriam a corroborar resultados anteriores no sentido de que as escolas explicam percentagens reduzidas do rendimento académico. A estes trabalhos juntam-se outros que sublinham a incapacidade de a educação poder compensar os problemas criados pela sociedade (Bernstein, 1970), ou ainda a capacidade limitada da escola em competir com fatores hereditários (Jense, 1969).

Estas conclusões suscitaram fortes críticas por parte de diversos autores como Lezotte, Edmonds e Ratner (1974), referidos por García (1998), Edmonds (1979), os quais sugerem a superação do modelo inicial ‘caixa negra’ para começar a considerar-se algumas variáveis do processo. Se, para alguns teóricos os resultados só vieram confirmar a importância, evidenciada em estudos de menor amplitude, do papel central das condições sociais das famílias nos resultados escolares, para outros, os resultados são questionáveis, por considerarem um leque restrito de características escolares e por

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

apresentarem importantes deficiências de ordem metodológica. Das fragilidades apontadas destacam-se as seguintes: o modelo *input-output* que compara os alunos à entrada de um estabelecimento de ensino com os resultados que apresentam à saída do mesmo foi considerado inadequado para medir o “efeito escola”, as variáveis consideradas dizem pouco sobre os aspetos da escola que podem influenciar o sucesso dos alunos², o desconhecimento das características dos alunos quando entram para a escola não permite medir o incremento no sucesso produzido pela escola (Lima, 2008). Na sequência destes estudos, no final dos anos 70 instalou-se na comunidade académica a descrença na capacidade da escola intervir no sentido de restabelecer os princípios da igualdade de oportunidades, mas também o interesse em “quebrar a «caixa negra» que é a escola, ao examinar as características relativas à sua organização, à sua forma e ao seu conteúdo, aparece como traço essencial das investigações sobre as escolas eficazes” (Scheerens, 2004, p. 39).

Apesar da polémica e das fortes críticas, é inegável o contributo destes estudos para a investigação sobre os “efeitos da escola”, “estimulando muitos investigadores a procurarem melhores métodos para distinguir a influência dos antecedentes dos alunos sobre os seus resultados escolares, comparativamente com a parte que pode ser atribuída, especificamente, à escola que frequentam” (Lima, 2008, p.25).

A par das críticas a investigação prossegue na tentativa de identificar os fatores que originavam as diferenças de resultados entre escolas, tendo sido verificado que o rendimento dos alunos também era influenciado pelo “efeito de escola”.

Eficácia da escola

Paradoxalmente, foram estes estudos que negaram o efeito da escola no sucesso dos alunos que despoletaram, nos anos 80 do século XX o *movimento das escolas eficazes* que procura identificar as características e os modos de funcionamento que as tornam

² O “fator escola” considerado no estudo de Coleman refere-se a um campo restrito de características escolares: o número de livros existentes na biblioteca da escola, a data de construção do edifício, a formação dos docentes, os seus salários e o montante das despesas por aluno (Scheerens, 2004). Todavia, este estudo também considerou “as percepções da escola produzidas pelos próprios actores (por exemplo: o sentido de controlo do aluno, o seu auto-conceito, ou a percepção que o professor tinha sobre a natureza da escola” (Lima, 2008, p.23) – variáveis que foram posteriormente reanalisadas em estudos subsequentes, que vieram por evidência o seu contributo significativo nas variações de sucesso registadas entre escolas.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

mais eficazes, no pressuposto de que as escolas “podem ter uma influência nas performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais do seu público” (Duru-Bellat, 2002, p. 21). Por conseguinte, a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do sucesso ou do insucesso educativo dos alunos (Lima, 2008).

A maioria dos estudos sobre eficácia recorre ao modelo *input-process-output*, retirado da teoria dos sistemas, que explica o funcionamento da escola (figura 1).

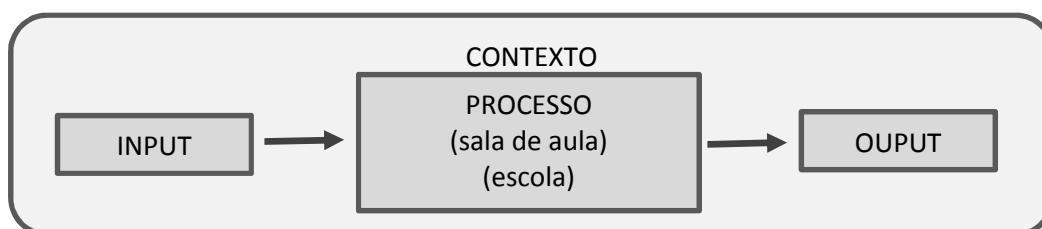


Figura 1. Modelo representativo do funcionamento das escolas

Neste modelo, o *input* corresponde aos alunos, professores, currículo, programa, recursos; o *output* designa os resultados alcançados pelos alunos no final de determinados ciclos de escolaridade; o *process*, por sua vez, traduz tudo o que acontece no seio da escola, tanto a nível micro (sala de aula) como a nível meso (organização e gestão da escola), a completar o modelo está uma dimensão ambiental ou contextual.

O principal objetivo destes estudos foi ilustrar o impacto do input pertinente sobre o output, dito de outro modo, é “quebrar a «caixa negra» para revelar os factores de processo³ ou de transformação que são «operantes», assim como o impacto exercido pelas condições contextuais” (Scheerens, 2004, p. 30).

No fundo este movimento procura resposta para a questão: Porque é que a escola A tem melhores desempenhos que a escola B, quando não existem diferenças relevantes na população escolar destas duas escolas? A resposta a esta questão difere de acordo com as variáveis consideradas nos diferentes ramos de investigação, assim,

os economistas concentram-se nos recursos, bem como no montante das despesas por aluno. Os especialistas em psicopedagogia interessam-se pela gestão da sala de aula; por exemplo pelo tempo consagrado às tarefas e pelas variáveis

³ Na literatura estes estudos assumem a designação de “estudos processo-produto”.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

associadas às estratégias pedagógicas. Os especialistas em educação geral ou em sociologia da educação analisam os aspectos relativos à organização da escola, tal como o estilo de direcção. (Scheerens, 2004, p.14)

Na verdade, as críticas aos esquemas de análise *input-output* deram lugar a novas ideias, nomeadamente com consequências metodológicas que conduziram à emersão dos estudos de caso, ao optar-se por seleccionar escolas tipo em termos de eficácia ou ineficácia quanto ao rendimento dos seus alunos para a partir desses casos, tidos como exemplo de qualidade ou de não qualidade, se estudarem possíveis fatores de influência como, por exemplo, a liderança, o clima escolar, o nível de expectativas, entre outros.

As principais conclusões destes estudos levaram à identificação de um conjunto de características que no plano da linha de pesquisa sobre escolas eficazes e efeitos de escola são uma resultante do modo como cada escola associa as suas características gerais de estrutura e funcionamento e em que segundo estas perspetivas as diferentes associações ligadas a outros fatores organizacionais, nomeadamente princípios, finalidades e objetivos, práticas pedagógicas escolares e culturas e ambientes de cada escola e comunidade educativa, conferem-lhes uma dimensão e identidade próprias e capaz de influir no seu próprio desempenho.

O estudo de Brookover *et al.* (1979), “Schools can make a difference” foi um dos primeiros trabalhos no âmbito do movimento das escolas eficazes a que se seguiram muitos outros, referenciados em Scheerens (2004), designadamente, Purkey e Smith (1983), Ralph e Fernessey (1983), Levine e Lezotte (1990), Scheerens (1992), Creemers (1994), Reynolds, Hopkins e Stoll (1993), Sammons, Hillman e Mortimore (1995) e Cotton (1995), verificando-se “um consenso relativamente grande entre estes estudos sobre as principais categorias de variáveis suscetíveis de constituírem condições capazes de reforçar a eficácia” (Scheerens, 2004, p. 40). Com base nestes estudos, Scheerens identifica cinco fatores comuns às escolas eficazes: “direcção pedagógica afirmada, tónica assente sobre as aprendizagens de base, ambiente disciplinado e seguro, alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos e avaliação frequente da sua progressão” (2004, p. 50).

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

No quadro 1 é apresentada uma síntese de dez fatores “operantes” e respetivas componentes, que resultou da análise de dez estudos empíricos sobre eficácia da escola, realizada por Scheerens e Bosker (1997).

Quadro 1. Fatores e respetivas componentes suscetíveis de reforçarem a eficácia da escola

FATORES DE EFICÁCIA	COMPONENTES
Resultados, orientação, alto nível de expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridade expressamente dada ao domínio das disciplinas de base • Alto nível de expectativas (à escala da escola) • Alto nível de expectativas (à escala do docente) • Estatísticas relativas aos resultados dos alunos
Direcção pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidades gerais do dirigente • O director do estabelecimento serve de fonte de informação • Tomada de decisão individual ou participada • O director do estabelecimento enquanto coordenador • Controlo global dos processos intervenientes na turma • Tempo consagrado ao papel educativo e administrativo • Conselho e controlo da qualidade dos docentes no quadro da turma • Iniciativa e apoio a favor da profissionalização do pessoal
Consenso e coesão no seio do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza e periodicidade das reuniões e consultas • Domínios de cooperação • Satisfação face à cooperação • Importância atribuída à cooperação • Indicadores de uma cooperação conseguida
Qualidade dos programas/ Possibilidades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Fixação das prioridades em matéria de programa • Escolha dos métodos e dos manuais • Aplicação dos métodos e dos manuais • Possibilidades de aprendizagem • Satisfação face ao programa
Ambiente na escola	<p>(a) Ambiente disciplinado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância concedida à disciplina • Regulamento escolar • Punições e recompensas • Absentismo e abandono • Boa conduta e bom comportamento dos alunos • Satisfação face à disciplina escolar
Convivialidade	<p>(b) Ambiente geral em termos de eficácia e de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridades fixadas num ambiente susceptível de reforçar a eficácia • Percepções de condições susceptíveis de reforçar a eficácia • Relações entre alunos • Relações entre docente e alunos • Relações entre membros do pessoal • Relações: o papel do director do estabelecimento • Compromisso dos alunos • Avaliação dos papéis e das tarefas • Avaliação dos empregos em termos de infra-estruturas, de condições de trabalho, de carga de trabalho e de satisfação global • Instalações e edifício

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Potencial avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> • Importância dada à avaliação • Acompanhamento da progressão dos alunos • Utilização de sistemas de acompanhamento dos alunos • Avaliação dos processos escolares • Utilização de resultados de avaliação • Estatísticas relativas aos desempenhos escolares • Satisfação face às actividades de avaliação
Participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> • Importância dada à participação dos pais na política da escola • Contactos com os pais • Satisfação face à participação dos pais
Ambiente na turma	<ul style="list-style-type: none"> • Relações na turma • Ordem • Atitude em relação ao trabalho • Satisfação
Tempo de aprendizagem efetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Importância de uma aprendizagem efectiva • Tempo • Controlo do absentismo • Tempo passado na escola • Tempo passado na sala de aula • Gestão da aula • Deveres para casa

Fonte: Scheerens (2004, pp. 44-45)

Na primeira metade da década de 80, a partir dos trabalhos de Madaus (1980), Edmonds (1983) ou de Purkey e Smith (1983), a pesquisa desloca o ângulo de incidência para a identificação das dimensões que caracterizam as escolas eficazes, começando a enumerar-se traços e padrões de funcionamento escolar característicos destas escolas e a vincular-se o ambiente escolar e o *ethos* de cada estabelecimento de ensino ao rendimento dos alunos. Ganham, assim, uma especial relevância os aspectos relacionados com o clima escolar, a direcção e liderança das escolas, as normas e metas educativas, a estabilidade do corpo docente, as questões relacionadas com a ordem e a disciplina e o nível de expectativas em relação ao rendimento.

Numa síntese-ponto de situação que elaboram relativamente à investigação sobre as escolas eficazes, Good e Weinstein (1995) começariam por reconhecer que “as escolas podem marcar uma diferença substancial em relação ao tipo de ensino ministrado a um aluno” (p. 79) e que “se existe uma variação significativa entre as escolas, no que diz respeito ao desempenho dos alunos, então deveria ser possível melhorar esse desempenho em muitas delas” (*ibidem*). Good e Weinstein (1995), reconhecem em R. Edmonds uma das figuras centrais do movimento das escolas eficazes e, na síntese que

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

apresentam, dão um particular destaque às pesquisas de Edmonds (1983), mas também de Purkey e Smith (1983). Da enumeração de características das escolas eficazes que apresentam, fazemos sobressair como principais traços dominantes os aspectos relacionados com: 1) gestão e liderança escolares centradas na qualidade de ensino, com uma considerável autonomia e direccionadas para a promoção e consolidação do desenvolvimento pedagógico da escola; 2) clima tranquilo e organizado, estabilidade, coesão, implicação e formação do corpo docente; 3) gestão e organização do currículo a nível da escola, apoio oficial à mudança, qualidade de ensino no interior da sala de aula, importância das aprendizagens académicas e maximização do tempo dedicado à aprendizagem; 4) expectativas positivas por parte dos professores e reconhecimento pela comunidade do sucesso académico; 5) avaliação de programas e de currículos com base nos resultados dos alunos; 6) envolvimento e apoio dos pais.

Um outro período é o que podemos situar temporalmente entre a segunda metade dos anos 80 e a primeira metade dos anos 90 e relativamente ao qual a vasta revisão crítica encetada por G. Dacal (1992) sobre as principais pesquisas efetuadas neste domínio constitui um importante e significativo quadro de referência teórico-conceitual. Pela sua oportunidade e relevância, destacam-se segundo Dacal (1992) os trabalhos de autores como Mortimore *et al.* (1980), Stedman (1985), Rosenholtz (1985), Hallinger e Murphy (1986), Harnisch (1987) e que podemos sistematizar em torno dos seguintes eixos de orientação: 1) liderança (diretor) eficaz; 2) elevadas expectativas dos professores em relação ao rendimento instrutivo dos alunos; 3) clima de trabalho e de convivência ordeiro e disciplinado; 4) acompanhamento e avaliação permanentes do progresso académico; 5) elevado interesse por matérias consideradas básicas.

Mortimore *et al.*, (1980, citado em Dacal, 1992) organizaram os resultados a que chegaram em três dimensões principais, a dimensão *director*, a dimensão *professores* e a dimensão *clima escolar*. No que respeita à dimensão *director* os traços mais salientes são: procura que os professores respeitem planos e programas através de uma liderança activa; procura que os professores valorizem e registem constantemente o progresso dos alunos; procura que a formação em serviço se ajuste às necessidades; respeita a acção didáctica do professor; concede espaços de participação aos professores nas decisões;

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

procura que se alcancem os objetivos estabelecidos. Quanto à dimensão professores, as conclusões associariam às escolas eficazes a observância de aspetos de ordem pedagógica e didática, designadamente, no campo do planeamento didático e da estruturação das ações educativas e instrucionais a desenvolver pelos professores e nos modos de condução da classe-turma. Em relação ao clima escolar, releva-se particularmente a existência de ambientes alegres e descontraídos, a necessidade de estimular o interesse pelo trabalho e rendimento, o emprego do reforço positivo.

Stedman (1985, citado em Dacal, 1992), depois de questionar a inconsistência dos modelos das escolas eficazes constatou que eram muitas as escolas que, não obstante reunirem as características que supostamente as conduziriam a um bom desempenho, registam resultados bastante inferiores à média. A partir de uma cuidadosa revisão crítica acentuaria oito características distintivas das escolas eficazes: pluralismo ético e racial, participação dos pais, governação partilhada, programas ricos e variados, formação e aperfeiçoamento do pessoal docente, atenção e atendimento personalizado aos alunos, implicação e responsabilização dos alunos nas atividades, prevenção de problemas disciplinares e académicos.

Segundo Dacal (1992), na pesquisa de Rosenholtz (1985) os principais atributos inerentes às escolas eficazes apresentam-se categorizados em dois eixos principais: o diretor e a coesão do grupo de profissionais. O primeiro eixo diz respeito às atitudes do diretor e à forma como exerce as suas funções, em que se destacam os seguintes aspetos: confiança na sua capacidade e na dos professores; objetivos claros e orientados à melhoria das competências discentes; vida escolar referenciada em torno dos objetivos; atuação ao nível da seleção de professores, da entrega e envolvimento no projeto educativo, na valorização do trabalho do professor, na centração dos professores em tarefas relevantes para a aprendizagem dos alunos, na partilha de espaços de participação na decisão, na promoção do aperfeiçoamento contínuo dos professores. Relativamente ao segundo eixo, a coesão do grupo de profissionais, são evidenciadas as seguintes características relativamente aos professores: professores que colaboram nos processos de decisão; professores que acreditam que é possível melhorar o rendimento dos alunos; professores que se sentem recompensados pelo êxito do seu trabalho; professores que se comprometem e se implicam nas atividades que têm de realizar.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Hallinger e Murphy (1986) identificam catorze fatores característicos das escolas eficazes que estruturam em três níveis de centralidade. A um primeiro nível, situam os fatores mais diretamente ligados ao ato educativo, a um segundo nível, colocam os fatores mais ligados aos aspetos de supervisão e controlo do ato educativo por parte das estruturas de retaguarda, a um terceiro nível situam os seguintes sete fatores: concessão de facilidades aos alunos de modo a implicá-los em tarefas significativas; ambiente seguro e ordenado; sentimento de comunidade; esforço e reconhecimento do trabalho discente; processos organizativos participados; elevadas expectativas relativamente ao rendimento dos alunos; cooperação escola-família.

Uma outra pesquisa que constitui referência incontornável segundo Dacal (1992) é a de Harnisch (1987) e na qual os aspetos característicos mais salientes se apresentam estruturados em torno do aluno (nível sociofamiliar; participação dos pais; raça; autoconceito; orientação face ao trabalho, face à família e face à comunidade; quantidade de instrução recebida e do estabelecimento de ensino) e em torno do eixo-estabelecimento escolar (requisitos de entrada; dimensão da escola; recursos físicos e equipamento; rácio professor/aluno; mobilidade docente; tempo escolar disponível; currículo escolar; disciplina; composição de turmas segundo um critério de homogeneidade instrutiva).

Na linha das investigações sobre a eficácia da escola alguns estudos colocaram o enfoque da eficácia nas características pessoais dos docentes e no ensino e processos que ocorrem na aula. Quanto aos primeiros, assinala-se a ausência de uma efetiva ligação entre as características pessoais do docente e os resultados dos alunos, no que respeita aos segundos, a ligação com o desempenho dos alunos só foi estabelecida em casos pontuais (Scheerens, 2004, p. 46).

Pese embora o paradigma atual, de cariz construtivista, privilegiar a autonomia na aprendizagem, a metacognição (aprender a aprender), a aprendizagem ativa e significativa, entre outras; consideramos que as variáveis identificadas no estudo de Weeda (1986) permanecem com grande atualidade e pertinência. Este autor assinala como variáveis com uma “forte” incidência, as seguintes: i) clareza na abordagem de conteúdos (adaptada ao nível cognitivo dos alunos); ii) flexibilidade visível na diversificação de métodos de ensino, organização de atividades e ferramentas

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

pedagógicas; iii) entusiasmo manifestado no comportamento verbal e não verbal do docente; iv) fornecimento de diretivas aos alunos para a realização das tarefas, indicadas de forma eficaz; v) efeito prejudicial das críticas negativas sobre os resultados dos alunos; vi) suscitar ideias, aceitar as opiniões dos alunos e estimular a atividade individual; vi) divulgação e explicitação aos alunos dos critérios de avaliação; vii) recurso a comentários estimulantes que orientem a reflexão e a atenção dos alunos para aspetos relevantes da aula; viii) diversificar as interações cognitivas (Scheerens, 2004).

Apesar de os estudos concluírem que há claras evidências de que os fatores escolares influem de forma determinante no comportamento e aproveitamento dos alunos, surgiriam alguns questionamentos relacionados quer com aspetos de ordem mais instrumental, como é o caso do tipo de instrumentos utilizados na medição do desempenho escolar (testes estandardizados curtos e pouco representativos), quer de ordem mais expressiva, nomeadamente relacionados com o facto de as mesmas políticas, normas e comportamentos poderem estar associados a vários tipos de liderança e gerar diferentes expectativas e, especialmente, com o facto de, simultaneamente, as mesmas escolas serem eficazes para uns alunos mas não o serem para outros.

Uma outra das críticas feitas a este modelo analítico é a de que, no tratamento metodológico, a identificação e comparação de fatores associados a alto rendimento académico tem sido apoiada em técnicas de regressão empregando procedimentos aditivos das influências de cada variável isoladamente sem considerar os possíveis efeitos de interação entre as variáveis e não permitindo detetar assim a eventual espuriedade explicativa de algumas delas.

Outras das críticas que com alguma frequência a literatura aponta ao movimento das escolas eficazes (Schulman, 1989; García, 1998), está relacionada com o facto de as análises de resultados seguirem esquematizações analíticas do tipo ‘funções de produção *input-output*’ e não considerarem, ou considerarem apenas muito raramente, elementos relacionados com as ações ocorridas na ‘zona da frente’ das escolas, designadamente com a atuação pedagógica dos professores na sala de aula ou outros acontecimentos reais no âmbito da docência e da vida da aula.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Melhoria da Escola

Apesar do grande investimento feito e dos diversos estudos de grande envergadura realizados no âmbito das escolas eficazes, grande parte deles com apoio oficial e inseridos em programas públicos de avaliação institucional, a verdade é que, na perspetiva de García (1998), o movimento das escolas eficazes não tem respondido integralmente às expectativas iniciais nele depositadas e, conseqüentemente, o êxito esperado na transformação da escola parece estar ainda longe dos resultados inicialmente previstos.

Por outro lado, progressivamente e à medida que a sensação do fracasso em termos de transformação das escolas se vai instalando, novos movimentos têm emergido, dos quais um dos mais conhecidos é o movimento para a melhoria das escolas e cujo objetivo principal se inspira na necessidade de provocar a transformação e mudança das escolas a partir de opções que, ao apostarem essencialmente na preconização e desenvolvimento de estratégias concretas ao nível dos aspetos organizacionais e da reforma do currículo, acabam por privilegiar e incidir muito mais na ação concreta do que propriamente na investigação.

Este movimento tem-se desenvolvido em paralelo com o movimento da eficácia focando a atenção nos processos de melhoria. Alaiz, Gois e Gonçalves (2003) com base nos trabalhos de Stoll e Wikeley (1996) apresentam uma síntese das principais características dos dois movimentos, evidenciando a complementaridade das duas abordagens (Quadro 2).

Quadro 2. Comparação entre Eficácia e Melhoria

EFICÁCIA	MELHORIA
Atenção aos resultados	Atenção aos processos
Ênfase na equidade	Orientação para a ação e o desenvolvimento
Utilização dos dados na tomada de decisão	Ênfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola
Assunção da escola como o centro da mudança	Compreensão da importância da cultura da escola
Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa	Ênfase na instrução
	Visão da escola como centro de mudança
	Orientação para uma metodologia de investigação qualitativa

Fonte: Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p.36

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Segundo Stoll e Fink (1996, citados em Alaiz, et al., 2003, p.36),

a melhoria é considerada como um processo em que a escola: 1) melhora os resultados dos alunos; 2) focaliza-se no ensino e na aprendizagem; 3) desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança; 4) define os seus princípios orientadores; 5) analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; 6) define estratégias para alcançar os objectivos; 7) tem em conta as condições internas necessárias á mudança; 8) mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência e 9) monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Os primeiros trabalhos associados à melhoria da escola “refletiam uma orientação do topo para a base” (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p.36), partindo do conhecimento produzido pelos investigadores, por serem medidas externas à escola, os professores não eram envolvidos nas tomadas de decisão dos processos de mudança, o que poderá justificar o seu fracasso. Na verdade, a mudança pode ser imposta superiormente por medidas de política educativa ou pelo próprio contexto social, todavia, “a melhoria é sempre opcional e objeto de uma decisão, dependente de um propósito moral” (Bolívar, 2003, p.51) e apesar de qualquer inovação pretender “provocar sempre alguma mudança (no sentido de implicar uma melhoria), podem ocorrer inovações sem haver melhoria” (*ibidem*, p.53).

Melhoria eficaz da escola

Perante o fracasso dos programas de melhoria, nos finais dos anos 90 assiste-se à fusão entre o campo dos estudos da eficácia das escolas e do movimento da melhoria das escolas, perspetivando-se “uma abordagem inversa: estreitou-se a cooperação entre investigadores e práticos, as inovações e processo de melhoria surgem, assim, da base para o topo, são iniciados pelos professores que conhecem o terreno e procuram responder aos problemas concretos de cada escola” (Alaiz, Gois & Gonçalves, 2003, p.37). Numa tentativa de integração dos diversos contributos, o movimento da melhoria eficaz das escolas coloca ênfase na equidade mas alarga-a a todos os alunos, integra o conceito de valor acrescentado mas acrescenta-lhe a necessidade de uma melhoria

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

contínua da eficácia ao longo do tempo, nas diversas dimensões de desenvolvimento dos alunos.

Segundo Hoeben (1998, citado em Alaíz et al., 2003, p.38) “por melhoria eficaz da escola entende-se a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados”.

Para Gray et al (1999) uma escola em melhoria eficaz é aquela que “assegura melhorias, ano após ano, nos resultados das *coortes* sucessivas de alunos similares” (p. 41). Será uma escola que melhora a sua eficácia ao longo do tempo. Considerando os resultados alcançados por uma determinada *coorte* de alunos, a escola terá de acrescentar um pouco mais de valor aos resultados da coorte subsequente, comparativamente com a anterior e assim sucessivamente. Para fazer este tipo de análise, ou seja, para se perceber se houve uma tendência evolutiva na melhoria da eficácia da escola, Gry et al (1999) consideram necessário monitorizar os resultados num período mínimo de três anos com análise sucessiva de *coortes*. Como sublinha Lima

é altamente falacioso realizar estudos sobre a eficácia da escola que se baseiem apenas em dados recolhidos num determinado ano ou com uma única *coorte* de alunos. São necessários estudos longitudinais para compreender os processos através dos quais os efeitos de escola surgem e se transformam. (2008, p.268)

Esta perspetiva que coloca a tónica na estabilidade, todavia não está isenta de críticas, como sabemos, os sistemas educativos e em concreto as escolas são muito vulneráveis, particularmente na atualidade fortemente marcada por mudanças e reformas políticas que interferem consideravelmente no funcionamento das organizações escolares. Será necessário que as escolas possuam maturidade e dinâmicas organizacionais que lhes permita enfrentar com serenidade os períodos de maior instabilidade e agitação.

Num processo de melhoria eficaz é necessário considerar a importância que a cultura organizacional desempenha, quer enquanto possível obstáculo ao processo de mudança quer enquanto elemento de promoção ou facilitação da melhoria. Assim, “é indispensável conhecer a(s) cultura(s) dominante(s) na organização escolar para, de forma mais adequada, planear e implementar a mudança” (Alaiz et al, 2003, p.119). Uma das tentativas de caracterização da cultura de escola mobiliza os conceitos de

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

eficácia/ineficácia e de melhoria/declínio para as configurar, de que resultam cinco tipos de escola representados na Figura 2 (Stoll & Fink, 1999; Alaiz et al, 2003).

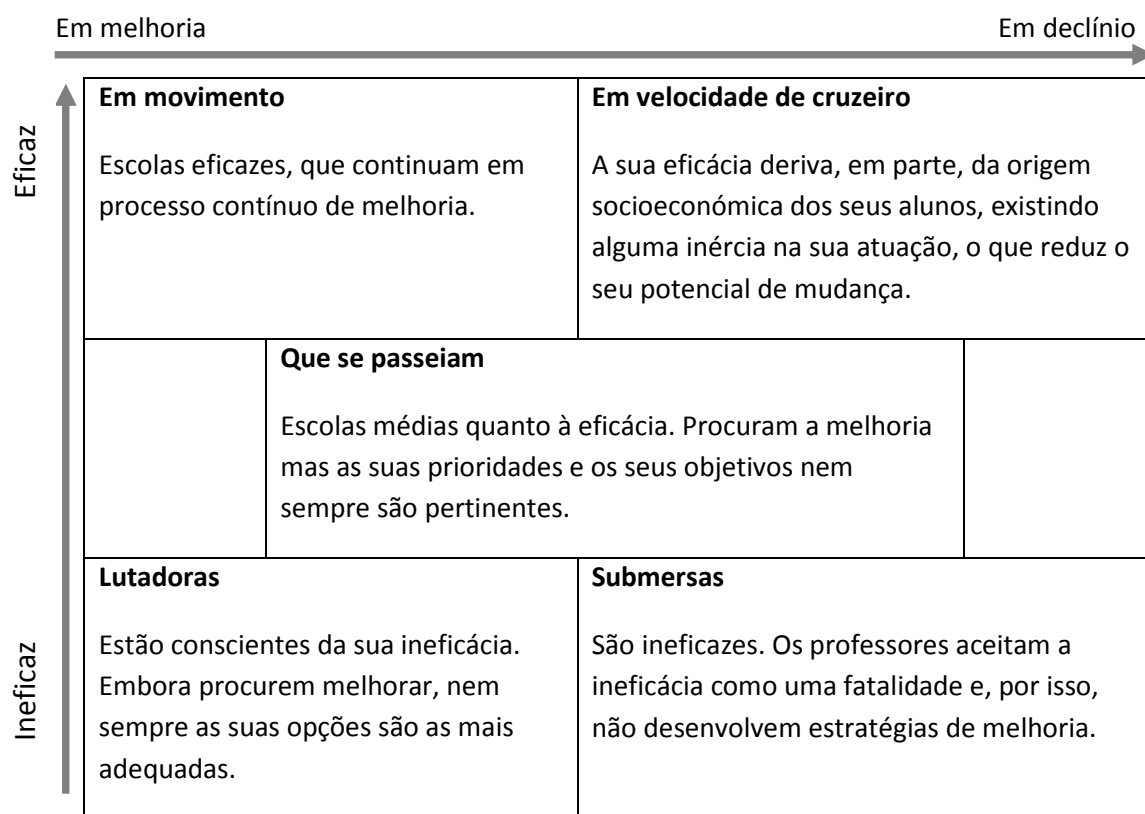


Figura 2. Tipologia de culturas de escola (Stoll & Fink, 1999; Alaiz et al, 2003)

Alaiz et al. apresentam os cinco princípios que sustentam a melhoria eficaz:

- 1) os objetivos e o sucesso da melhoria eficaz podem ser definidos em termos de critérios de eficácia, por um lado, e em termos de critérios de melhoria, por outro;
- 2) o critério de eficácia é aplicável se a escola consegue melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando mais valia a esses resultados;
- 3) o critério de melhoria é aplicável se a escola gere com sucesso a mudança de uma situação para outra, necessária para conseguir maior eficácia da escola;
- 4) os professores são centrais em condução de todos os esforços na direcção à eficácia e à melhoria;
- 5) a melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se verificarem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria. (2003, p.38)

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Destes princípios decorrem dois tipos de critérios, os critérios de melhoria que avaliam a melhoria dos processos desenvolvidos ao nível da sala de aula e da escola e os critérios de eficácia que avaliam os resultados dos alunos ao nível cognitivo, das atitudes e dos comportamentos).

O núcleo da mudança educativa e da melhoria não se situa a nível micro da sala de aula, nem a nível macro das estruturas do sistema, mas no nível intermédio que são as escolas (Bolívar, 2003, 2012). Por conseguinte, a escola assume um papel central, ainda que os esforços isolados dos professores possam melhorar os resultados dos alunos, dificilmente terão efeito duradouro na melhoria da escola enquanto organização. Assim, há que considerar todo um conjunto de fatores que influenciam a eficácia e a melhoria das escolas. Alaiz et al. (2003), inspirados em Reezigt (2001), apresentam um quadro de referencia em que consideram dois tipos de fatores, a nível de contexto e a nível de escola (Figura 2)

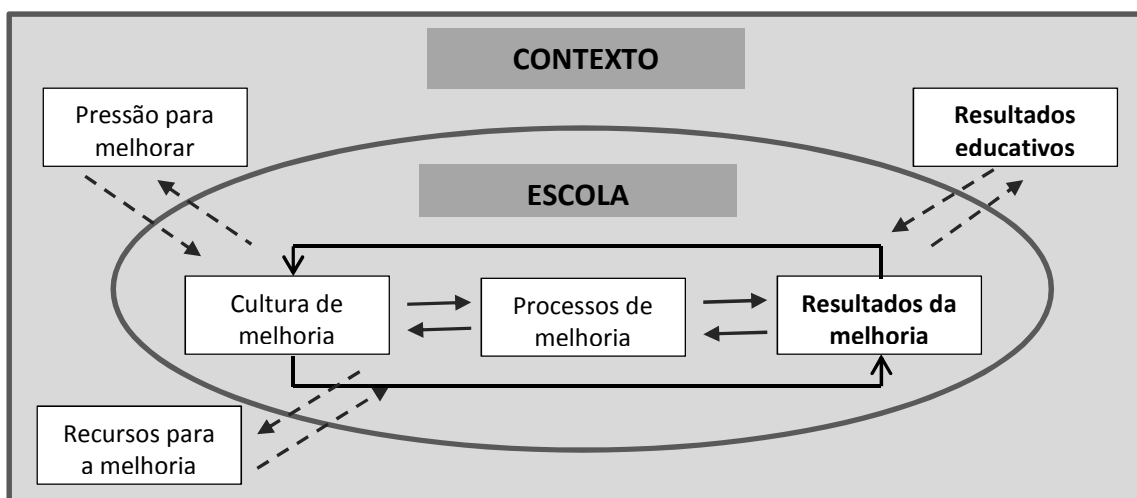


Figura 2. Quadro de referência para a melhoria eficaz (Alaiz et al., 2003, p.40).

A figura ilustra três tipos de fatores de contexto que influenciam continuamente a escola: 1) a pressão externa para a melhoria, quer seja da tutela, quer seja da sociedade em geral ou de determinados agentes externos; 2) recursos/apoio à melhoria, como a autonomia, os recursos financeiros e condições de trabalho favoráveis e o apoio local; 3) resultados educativos. Os fatores de escola são três e influenciam-se mutuamente: 1) a

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

cultura de melhoria que se verifica na pressão interna para a melhoria, na visão partilhada sobre a educação, na autonomia em tomada de decisões, na vontade de tornar-se numa organização aprendente, na formação e colaboração colegial, na experiência em processo de melhoria, na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação, nas lideranças (de topo e intermédias), na estabilidade da equipa educativa e no tempo para as atividades de melhoria; 2) os processos de melhoria que incluem o diagnóstico das necessidades de melhoria, a descrição dos objetivos de melhoria, a planificação das necessidades de melhoria e a implementação de planos de melhoria; 3) os resultados da melhoria que se devem focar num conjunto de objetivos claramente definidos, que deverão ser atingidos num determinado período de tempo, devendo ser definidos em termos de mudanças na qualidade do ensino e da escola em geral.

Para além destes fatores de contexto e de escola, vários teóricos advogam a importância da assessoria à escola como uma das estratégias que contribui para potenciar os processos de melhoria (Domingo, 2001, Fullan, 2009, Bolívar, 2012).

A FINALIZAR...

O movimento das escolas eficazes deu dois contributos importantes ao mundo da educação: combateu o fatalismo sociológico da impotência da escola para contrariar as diferenças sociais existentes e “trouxo uma nova esperança aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos (Lima, 2008, p.420).

Se a investigação sobre a eficácia da escola procurou a teoria e a explicação, o movimento da melhoria focalizou-se na mudança e na resolução de problemas pelos próprios atores com os apoios adequados. Como sublinha Bolívar

embora dispondo de *fotografias de escolas eficazes*, faltou-nos o filme acerca do modo como uma escola se converte em eficaz (...) como factor de mediação entre as características da escola e os resultados na aprendizagem dos alunos, teria de se situar a ‘capacidade interna’ de mudança, precisamente como elemento chave no movimento de melhoria da escola. (2003, p. 35)

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Foi focalizado na ideia de que “a escola faz a diferença” – que se desenvolveram numerosos estudos que procuraram demonstrar a existência de um “efeito de escola” (Lima, 2008) e levaram à identificação de diversos fatores que ajudam na compreensão dos processos que se desenvolvem no interior da escola e da sala de aula e do impacto que têm sobre os resultados educativos dos alunos. Estes fatores devem ser encarados como fonte inspiradora de ideias e de eventuais pistas de orientação para o desenvolvimento e melhoria da escola e não como um corpo de conhecimentos prescritivo, ”o seu potencial mais importante reside no facto de poderem estimular, de forma informada, a reflexão e a auto-avaliação dos professores e das instituições educativas” (Lima, 2008, p.421).

As organizações escolares têm uma tendência natural para a estabilidade e para a preservação de regras e práticas existentes, frequentemente a cultura escolar “domestica” as inovações para as adaptar à cultura instituída. Por conseguinte, “a melhoria não é um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer” (Bolívar, 2003, p.48), trata-se de um “processo complexo que não depende apenas de vontades individuais nem de alterações estruturais” (*ibidem*). A aceitação de que a mudança é complexa é simultaneamente uma afirmação e um desafio para as escolas. Como afirmou Hopkins (2008, p.143). “nem a mudança de ‘cima para baixo’ nem a ‘de baixo para cima’ funcionam por si só” os propósitos da mudança não podem vir de fora, devem ter a sua origem na escola, pois ”as estratégias de implementação de qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas, em vez de serem impostas a partir de uma instância central” (Bolívar, 2003, p.22), até porque as mudanças desenhadas a nível central quando aplicadas nas escolas não funcionam de maneira uniforme porque cada escola é única, possui uma história, uma cultura, uma identidade própria.

Qualquer reforma educativa ou mudança só terá impacto e efeitos consideráveis se for devidamente acompanhada no seu processo de implementação e desenvolvimento. Este trabalho de acompanhamento e assessoria (interna ou externa) tem de estar vocacionada para “capacitar conjuntamente, os professores e as escolas a serem melhores” (Bolívar, 2012, p.159), desenvolvendo a motivação e o compromisso com a mudança necessária. Daqui emergem duas implicações: a necessidade de apoiar as escolas na criação de

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

competências e de capacidades internas geradoras de mudança e a necessidade de garantir as condições para a sustentabilidade das mudanças, ou seja a capacidade para as escolas continuarem a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e as novas exigências.

A primeira condição será construir a mudança “nos” e “com” os professores, tendo em conta que o apoio que cada escola necessita para construir a sua capacidade organizacional será diferente em função da sua autonomia e maturidade organizacional, o que requer propostas suficientemente flexíveis para se adaptarem aos diferentes contextos e necessidades particulares das escolas.

Os serviços de apoio externo, a consultoria, o acompanhamento ou a assessoria foram, progressivamente, ganhando importância nos sistemas educativos,

como um recurso necessário para facilitar a utilização do conhecimento educativo nos processos de ensino e potenciar as boas práticas, através de um apoio sustentado ao longo do tempo, contribuindo para ajudar os professores e os diretores a solucionar problemas e a melhorar a educação, tanto ao nível da aula como ao nível coletivo da escola. (Bolívar, 2012, p.159)

é nesta perspetiva que configuramos o apoio desempenhado pela equipa de acompanhamento da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, enquanto recursos mobilizadores e motivadores capazes de capacitarem conjuntamente os professores e as escolas a criarem mecanismos de auto-regulação que lhe permita a sustentabilidade do progresso e da melhoria alcançadas nos primeiros dois anos do projeto. Provocar pequenas mudanças nas práticas organizacionais e pedagógicas pode ser o melhor caminho a seguir, pois estas poderão funcionar como catalisadoras de mudanças mais profundas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaíz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Ogs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344-347.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas Porto: Edições Asa.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Dacal, G. G. (1992). *Centros Educativos Eficientes*. Barcelona: PPU S.A. .

Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, nº 37, 15-24.

Edmonds, R. (1983). *Search for effective schools: the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.

Fullan, M. (2009). *Os significados da mudança educacional* (Prólogo de J. M. Escudero) (4.^a ed.). Porto Alegre: Artemed.

García, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Good, T. & Weinstein, R. (1995). As escolas marcam a diferença. In: A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-III, 77-98.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jenson, D. (1999). *Improving Schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.

Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-13-3]

Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of family and schooling in America*. New York: Harper & Row.

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review* 39 (1), 1-123.

Lee, J. (1989), Social class and schooling. In M. Cole (Org.), *The Social Contexts of Schooling*. London: The Falmer Press.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Madaus, G. (1980). *School Effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.

Plowden Committee (1967). *Children and Their Primary Schools*, London: HMSO.

Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective Schools: a review. *Elementary School Journal*, nº 83 (4), 427-452.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: M. Wittrock, *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós-MEC, 9-91.