



Universidades Lusíada

Neves, Maria Adelaide Barbosa Dias Castro

Características psicométricas do inventário da percepção dos professores acerca de melhoria da escola

<http://hdl.handle.net/11067/2104>

Metadados

Data de Publicação	2011
Resumo	<p>A eficácia dos sistemas educativos tem vindo a assumir uma importância crescente nas sociedades desenvolvidas. Nos últimos anos têm crescido as evidências de que o desenvolvimento de esforços de melhoria tendem a ter um impacto significativo na eficácia educativa e na potenciação de trajectórias académicas adaptativas. Os professores têm um papel decisivo no desenvolvimento dos esforços de melhorias e são os agentes individuais cuja acção tem o potencial de ter um impacto mais decisivo na eficácia...</p> <p>Abstract: The effectiveness of education systems has become increasingly important in developed societies. In recent years evidence suggests that the development of improvement efforts tend to have a significant impact on educational effectiveness and enhanced adaptive academic trajectories. Teachers have a crucial role in the development of improvement efforts as individual agents their actions have the potential to have a more decisive impact on the effectiveness of improvement efforts unde...</p>
Palavras Chave	Psicologia da Educação, Teste psicológico, Inventário da Percepção dos Professores acerca de Melhoria da Escola, Psicologia
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T12:22:43Z com informação proveniente do Repositório

CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS
DO INVENTÁRIO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES
AOS PLANOS DE MELHORIA DA ESCOLA

Dissertação
para a obtenção
do Grau de Mestre em:
Psicologia da Educação



**CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS
DO INVENTÁRIO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES
ACERCA DE MELHORIA DA ESCOLA**

Adelaide Dias

PORTO 2011



Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada do Porto



Adelaide Dias



Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada do Porto

Dissertação
para a obtenção
do Grau de Mestre em:
Psicologia da Educação



**CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS
DO INVENTÁRIO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES
ACERCA DE MELHORIA DA ESCOLA**

Adelaide Dias

PORTO 2011

ORIENTAÇÃO:
Prof. Doutor Paulo Moreira



**Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada do Porto



PANTONE 151 C

C: 0

M: 48

Y: 95

K: 0

Aos meus pais
pela vida e pelo que sou.
Ao meu filho
pela alegria e pelos sonhos.
Ao David
pelo carinho, paciência e apoio.

Agradecimentos

Quando na nossa vida atingimos um objectivo não podemos esquecer que dele fizeram parte várias pessoas....

A todas o meu Muito Obrigada!

Quero em primeiro lugar agradecer de forma especial ao Professor Doutor Paulo Moreira pela orientação, generosidade, disponibilidade e apoio que me foi transmitindo durante a realização deste trabalho. Todos os conhecimentos e o espírito crítico que me transmitiu foram, e serão sempre valiosos. Muito Obrigada!

Uma referência especial aos amigos, em especial para a minha amiga Célia Maia, cujo apoio directo e afectivo foi de todo imprescindível na concretização deste trabalho. Uma amizade como a nossa é rara, presente, cheia, sincera, Muito Obrigada pelas palavras de incentivo e encorajamento, sempre na altura certa!

À minha Família, pela eterna presença, apoio e carinho, essenciais para a conclusão desta etapa...

Ao grande amor da minha vida, o meu filho Zé Miguel! Que independentemente da minha má disposição, falta de tempo tem sempre um sorriso doce e meigo para me receber...quando finalmente, chego!

Ao David, obrigada por estares sempre presente! O teu apoio incondicional é e será sempre muito importante para mim

Índice

Resumo	11
Abstract.....	12
1. Introdução.....	13
1.1. A Eficácia da Escola.....	20
1.1.1.Características das Escolas Eficazes.....	28
1.1.2 Modelos de Eficácia escolar	36
1.1.2.1. Modelo de Carroll.....	36
1.1.2.2. Modelo de Ensino Eficaz de Slavin.....	38
1.1.2.3. Modelo Dinâmico da Eficácia da Escola.....	39
1.2 A Melhoria da Escola	43
1.3 O Movimento da melhoria e eficácia da escola.....	46
1.3.1 Modelo de melhoria da Escola	47
1.4 A avaliação da Escola para a melhoria e eficácia da escola.....	50
1.4.1. Avaliação Interna da Escola	52
1.4.2. Avaliação Externa da Escola	55
1.4.3. Iniciativas internacionais aos esforços de melhoria e eficácia da escola	56
1.4.4. Iniciativas nacionais aos esforços de melhoria e eficácia da escola.....	59
1.5 Plano de melhoria da escola	66
1.5.1 Relevância do Plano de melhoria da escola na melhoria e eficácia da escola.....	70
1.6 O envolvimento dos Municípios nos esforços de melhoria e eficácia da escola.....	75
1.6.1. Plano Municipal de melhoria da escola.....	77
1.7 Perspectivas teóricas na promoção da melhoria e eficácia da escola.....	79
1.7.1. Teoria construtivista organizacional.....	79
1.7.2. Teoria do Capital Social	81

1.7.3. Teoria de Durkheim.....	82
1.8 Indicadores de melhoria e eficácia da escola.....	84
1.8.1. Percepção dos professores	86
1.9 Objectivos e hipóteses de estudo	90
2. Metodologia.....	90
2.1 Participantes	90
2.2 Instrumentos	91
2.2.1 Instrumentos de Avaliação	91
2.3 Procedimentos	96
2.3.1 Procedimentos de Recolha dos Dados.....	96
2.3.2 Procedimentos de Análise dos Dados.....	97
3. Resultados.....	97
3.1 IPPME	98
3.1.1 Análise Factorial exploratória do IPPME.....	98
3.1.2 Média, Desvio Padrão e Consistência Interna das escalas do IPPME.....	100
3.1.3 Diferenças de género do IPPME	102
3.2 IPMU	103
3.2.1 Análise Factorial exploratória do IPMU	103
3.2.2 Média, Desvio Padrão e Consistência Interna do IPMU	104
3.2.3 Diferenças de género do IPMU	105
4. Discussão dos Resultados	105
5. Conclusão	115
6. Referências Bibliográficas.....	119

Índice de tabelas

Tabela 1. Taxa de abandono escolar precoce: União Europeia e Portugal.....	16
Tabela 2. Taxa de abandono escolar precoce: Total e Género	17
Tabela 3. Taxa de retenção: nível de ensino e ano lectivo	17
Tabela 4. Principais estudos da 2ª fase do movimento da Eficácia da Escola	23
Tabela 5. Principais estudos da 3ª fase do movimento da Eficácia da Escola	25
Tabela 6. Principais estudos da Eficácia da Escola e conclusões.....	28
Tabela 7. Características das Escolas Eficazes.....	29
Tabela 8. Características das Escolas Eficazes: Visão	30
Tabela 9. Características das Escolas Eficazes: Liderança.....	31
Tabela 10. Características das Escolas Eficazes: Competências Sociais e Emocionais.....	33
Tabela 11. Características das Escolas Eficazes: Participação da Família e da Comunidade.....	34
Tabela 12. Características das Escolas Eficazes: Desenvolvimento profissional	35
Tabela 13. Características das Escolas Eficazes: Constante monitorização.....	36
Tabela 14. Princípios orientadores da Eficácia da Escola e da Melhoria da Escola	46
Tabela 15. Quatro gerações de avaliação: finalidade, papel e contexto	52
Tabela 16. Três perspectivas do posicionamento da auto-avaliação face à avaliação externa	54
Tabela 17. Programas de avaliação da eficácia da escola em Portugal.....	60
Tabela 18. Guião para o desenvolvimento do Plano de melhoria da escola	67
Tabela 19. Exemplos de Planos de melhoria da escola	74
Tabela 20. Enquadramento teórico em relação ao processo de melhoria e eficácia da escola	84

Tabela 21. Resumo dos principais estudos sobre a percepção dos professores: autores, objectivos e conclusões	89
Tabela 22. Caracterização da amostra em estudo por idade e género	91
Tabela 23. Descrição do IPPME: 1ª parte	92
Tabela 24. Descrição do IPPME: 2ª parte	95
Tabela 25. Descrição do IPMU	96
Tabela 26. Análise dos componentes principais do IPPME (Varimax com rotação Kaizer normalizada)	99
Tabela 27. Média, Desvio Padrão e Consistência Interna das escalas do IPPME.....	101
Tabela 28. Média, Desvio Padrão e teste de diferença de médias (t-student) do IPPME: Género Masculino e Feminino	102
Tabela 29. Análise dos componentes principais do IPMU (Varimax com rotação Kaizer normalizada)	104
Tabela 30. Média, Desvio Padrão e Consistência Interna do IPMU	105
Tabela 31. Média, Desvio Padrão e teste de diferença de médias (t-student) do IPMU: Género Masculino e Feminino	105
Tabela 32. Distribuição dos itens do IPPME pelos factores resultantes da análise factorial.....	107

Índice de figuras

Figura 1. Fases e modelos do movimento da Eficácia da Escola	21
Figura 2. Modelo de aprendizagem eficaz.....	37
Figura 3. Modelo de ensino eficaz	39
Figura 4. Modelo dinâmico da Eficácia da Escola	40
Figura 5. Da eficácia da escola à melhoria da escola	43
Figura 6. Modelo de melhoria da escola	47
Figura 7. Relações entre os diferentes agentes educativos e indicadores de melhoria da escola	86
Figura 8. Scree plot com factores identificados do IPPME.....	98
Figura 9. Scree plot com factores identificados do IPMU	103

Lista de abreviaturas

- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- UNESCO- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
- CNE – Conselho Nacional da Educação
- INE – Inspecção-geral da Educação
- ESEA – Elementary and Secondary Education Act
- ISIP- International School Improvement Project's
- HESSIA-Hawkins-Stafford Elementary and Secondary School Improvement
Amendment
- IASA- Improving America's School Act
- NCLB- No Child Left Behind Act
- EFQM – European Foundation Quality Management
- AVES – Programa de Avaliação das Escolas Secundárias
- OMEE – Observatório da Melhoria e Eficácia das Escola
- MSIP- Manitoba School Improvement Project's
- IQEA – Improvement Quality Education for All
- IPPME – Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola
- IPMU – Inventário da percepção dos professores aos planos municipais de melhoria da
escola
- IPPME_A– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:
Avaliação do Impacto dos esforços melhoria da escola
- IPPME_P– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:
Processo de melhoria da escola
- IPPME_C– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:
Conteúdo do plano de melhoria da escola

IPPME _ I– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:

Implementação do plano de melhoria da escola

IPPME_M– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:

Monitorização plano de melhoria da escola

IPPME_LD– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:

Liderança do Director

IPPME_LP– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:

Liderança do Professor

IPPME_CP– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:

Colaboração do Professor

IPPME_RP– Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:

Resultados para o professor dos esforços de melhoria da escola

IPPME_RA – Inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola:

Resultados para o aluno dos esforços de melhoria da escola

Resumo

A eficácia dos sistemas educativos tem vindo a assumir uma importância crescente nas sociedades desenvolvidas. Nos últimos anos têm crescido as evidências de que o desenvolvimento de esforços de melhoria tendem a ter um impacto significativo na eficácia educativa e na potenciação de trajectórias académicas adaptativas. Os professores têm um papel decisivo no desenvolvimento dos esforços de melhorias e são os agentes individuais cuja acção tem o potencial de ter um impacto mais decisivo na eficácia dos esforços de melhoria desenvolvidos pelas escolas. Consequentemente, as suas percepções acerca dos esforços de melhoria são um indicador importante para a monitorização e avaliação dos esforços de melhoria. Uma questão central à avaliação das percepções dos professores é a existência de instrumentos com características psicométricas adequadas. O objectivo deste estudo foi adaptar e avaliar as características psicométricas da versão portuguesa do *School Improvement Teacher Survey* (Leitwood e col., 2006), o Inventário da Percepção dos Professores acerca da Melhoria da Escola (IPPME). Participaram neste estudo 472 professores de agrupamentos de escolas de três municípios do Norte do país. Foram encontrados 3 factores na versão portuguesa do *School Improvement Teacher Survey*, à semelhança do que aconteceu com a versão original. Ao nível da fidelidade, todas as escalas apresentam valores de alpha de Cronbach acima do .82 (entre .820 e .954) valores consistentes com os da versão original. Os resultados deste estudo sugerem que o IPPME é um instrumento com características psicométricas adequadas para a avaliação das percepções dos professores acerca dos esforços de melhoria.

Palavras-chave: Percepção dos professores, características psicométricas, melhoria da escola, eficácia da escola.

ABSTRACT

The effectiveness of education systems has become increasingly important in developed societies. In recent years evidence suggests that the development of improvement efforts tend to have a significant impact on educational effectiveness and enhanced adaptive academic trajectories. Teachers have a crucial role in the development of improvement efforts as individual agents their actions have the potential to have a more decisive impact on the effectiveness of improvement efforts undertaken by schools. Consequently, their perceptions about the improvement efforts are an important indicator for monitoring and evaluation of improvement efforts. A central issue in the evaluation of teachers' perceptions is the existence of instruments with appropriate psychometric characteristics. The aim of this study was to adapt and evaluate the psychometric characteristics of the Portuguese version of the School Improvement Teacher Survey. The study had the participation of 472 teachers, from three municipalities of the North of Portugal. In the Portuguese version of the School Improvement Teacher Survey three factors were found, similar to what happened with the original version. At the level of fidelity, all scales have Cronbach's alpha values above .82 (between .820 and .954), values consistent with the original version. The results of this study suggest that IPPME is an instrument with adequate psychometric characteristics for the evaluation of teachers' perceptions about the improvement efforts.

Key-Words: Teacher's perceptions, psychometric properties, school improvement, school effectiveness.

1.Introdução

A investigação tem vindo a reconhecer a existência de uma relação próxima entre os níveis de educação de um país e o seu nível de desenvolvimento económico e social (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2010; United Nations Development Programme, 2008; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, 2008; Vare & Scott, 2007).

Actualmente, nas sociedades mais desenvolvidas, assentes no paradigma do conhecimento, a educação assume-se como um bem activo e uma matéria-prima transaccionável (Ainscow, Howes, & Tweddle, 2006). É com base nesta ideia-chave que as sociedades mais desenvolvidas têm procurado nortear o seu funcionamento e organização, procurando elevar as competências dos seus indivíduos para que tenham uma participação activa no desenvolvimento da sociedade (Ainscow, 2010). Se durante décadas o estatuto socioeconómico era determinista em relação à ascensão económica e social, actualmente a escola assume um papel preponderante na ascensão social e económica dos indivíduos (Temple, 2001; Topel, 2004).

O principal desafio que se coloca às sociedades actual é garantir que todos os seus indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, o que permitirá o melhor funcionamento do seu país, desenvolvendo e otimizando as suas competências (Ainscow, 2010; McKeown, 2002).

De facto, as sociedades mais desenvolvidas são mais competitivas, inovadoras e produtivas em termos económicos, não pela quantidade dos seus recursos naturais, mas pela qualidade da habilitação e formação dos seus cidadãos. Com mais e melhor habilitação e formação há um maior e mais eficaz aproveitamento da tecnologia existente.

Logo, o aumento na produtividade conduz a um crescimento económico, em resultado de aumentos e melhorias no nível de educação (OCDE, 2010).

Esta nova concepção económico-social da sociedade e conceptualização do conhecimento como um valor, não só cultural, mas, essencialmente, económico, tem vindo a inspirar o estudo dos factores associados à promoção do sucesso escolar (Epstein, Gallindo, Sheldon, & Williams, 2006; Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004).

Vários estudos sugerem que o desempenho escolar dos alunos depende de uma teia complexa de factores, nomeadamente as características sociais, económicas e culturais do aluno e família, as habilidades cognitivas do aluno, bem como os factores escolares. Sendo os factores escolares os mais propícios a intervenções públicas de curto e médio prazo, é natural que estes suscitem investigação mais detalhada por parte de psicólogos, educadores, economistas e sociólogos (Mortimore, 1991; Murillo, 2001).

Nas últimas décadas, as questões ligadas à educação têm levantado um intenso debate sobre a importância da evolução do sistema educativo para a modernização e desenvolvimento de Portugal. Verifica-se que o acelerado ritmo de mudança imposto pela sociedade do conhecimento não tem sido devidamente acompanhado pela evolução do sistema educativo. Anualmente, aumenta a convicção que esta sociedade do conhecimento tem trazido novos desafios para os quais o sistema educativo português não está preparado (Conselho Nacional de Educação (CNE), 2007).

De acordo com o Relatório do Plano Tecnológico (2009) a sociedade do conhecimento fundamenta-se na qualificação elevada dos recursos humanos de um país, na melhoria da qualidade do emprego e no acesso generalizado à informação, tendo intrínseco um novo paradigma assente na inovação de métodos, processos e produtos, com uma crescente incorporação de capital intelectual, que induz responsabilidades acrescidas e diversas aos sistemas educativos, formativos e de emprego. O conhecimento e a

informação tornaram-se os novos motores da economia sendo que a população trabalhadora é definida pela quantidade de conhecimentos que possui e que desenvolve. Daí, que a melhoria e eficácia educativa é uma preocupação crescentes da sociedade do conhecimento, pelo que a mudança e avaliação da instituição educacional está no centro dos debates públicos (Conselho Consultivo do Plano Tecnológico, 2009).

Mais do que nunca, as questões do insucesso escolar e abandono escolar precoce tornaram-se hoje na preocupação e constituem-se como objecto político de toda a sociedade, desde representantes das associações empresariais, economistas, sociólogos, psicólogos e políticos, (CNE, 2007). Embora com visões diferentes da escola e da educação os diferentes actores sociais são unânimes na defesa da ideia de que a qualidade e melhoria do capital humano é necessária para o desenvolvimento da sociedade ao nível dos aspectos sociais e ao nível económico, daí que é necessária a adequação de um sistema educativo que seja, cada vez mais, capaz de formar cidadãos mais qualificados, mais competentes e melhor preparados para a vida activa (Magalhães e Stoer, 2006).

Aliás, a urgência de melhorar e qualificar o capital humano em Portugal encontra-se referida no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) *Education at Glance* de 2011. Neste documento, identificam-se algumas realidades relativas à falta de capital humano em Portugal e ao papel dos serviços educativos: Portugal apresenta uma população trabalhadora com um dos níveis mais baixos de escolaridade dos países da OCDE. A percentagem de alunos que abandonam a escola depois de concluído o 9º ano é de 28,7% em 2010, enquanto que a média europeia é de 14,1% (Tabela 1).

Tabela 1.

Taxa de abandono escolar precoce: União Europeia e Portugal

	União Europeia	Portugal
2005	15,8	38,8
2006	15,5	39,1
2007	15,1	36,9
2008	14,9	35,4
2009	14,4	31,2
2010	14,1	28,7

Adaptado de OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing, p. 28

Verifica-se o fraco envolvimento e reduzida participação de jovens adultos em programas de ensino recorrente, o que lhes permitiria melhorar e aumentar as suas habilitações escolares. Da mesma forma, menos de 10% dos portugueses empregados participam em acções de formação ao longo da vida laboral (idem).

Entre 1999 e 2010 a taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal diminuiu 16,2 %. Apesar desta diminuição, o valor deste indicador em Portugal continua a assumir uma expressão bastante elevada comparativamente aos níveis verificados na União Europeia: em 2010, a taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal era, respectivamente 14,6 e 13,2 % superior à registada em termos médios nesse conjunto de países. Em 2000, essa diferença era de, respectivamente, 26 e 24,3 %.

Assim, as consequências deste fenómeno resultam numa insuficiência de capital humano que se traduz na baixa competitividade e pouca produtividade do sector da economia portuguesa (OCDE, 2011).

Sabe-se que o insucesso escolar conduz a uma sociedade que não possui conhecimentos para intervir no desenvolvimento do seu próprio país. As sociedades que não conseguem travar este fenómeno serão cada vez menos competitivas, e com cada vez

menos peso a nível global. Daí a necessidade de se investir na educação de forma a reduzir este insucesso e conseqüente abandono escolar, de forma a criar uma sociedade mais instruída, com as qualificações necessárias para competir com as sociedades mais desenvolvidas (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2011).

De acordo com os dados da PORDATA (2011) a taxa de abandono escolar precoce total situava-se em 2010 em 28.7% (Tabela 2).

Tabela 2.

Taxa de abandono escolar precoce: total e género

	Total	Género	
		Masculino	Feminino
2005	38,8	46,7	30,7
2006	39,1	46,6	31,3
2007	36,9	43,1	30,4
2008	35,4	41,9	28,6
2009	31,2	36,1	26,1
2010	28,7	32,7	24,6

Adaptado de FFMS. (2011). *Retrato de Portugal PORDATA. Indicadores 2009*. Lisboa: FFMS. p.14

Em relação à taxa de retenção por ciclo de estudo verifica-se que no ano lectivo de 2009/10 no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) era de 8.2% e em relação ensino secundário (10º,11º e 12º ano) a taxa de retenção no ano lectivo 2009/10 era de 20.6% (Tabela 3).

Tabela 3.

Taxa de retenção: nível de ensino e ano lectivo

Nível de ensino	2005/06	06/07	07/08	08/09	09/10
Ensino Básico	11,4	10,8	8,3	8,2	8,2
Ensino Secundário	31,7	25,9	22,0	20,1	20,6

Adaptado de FFMS. (2011). *Retrato de Portugal PORDATA. Indicadores 2009*. Lisboa: FFMS. p.15

Assim, apesar de algumas melhorias encontradas ao nível da educação em Portugal, a taxa de abandono escolar precoce e de insucesso escolar mantém-se muito elevada quando se compara com a realidade do contexto europeu, o que sugere que a evolução verificada apesar de favorável é ainda insuficiente (OCDE, 2011).

Neste sentido, é crescente o consenso acerca da necessidade do sistema educativo português se envolver pró-activamente em esforços de melhoria dos processos educativos que resultem no aumento da eficácia das escolas. Esta tendência tende a ser transversal a vários domínios da sociedade (poder político, educadores, investigadores, comunidade, etc.) e a várias sociedades (cada vez mais países têm vindo a eleger a perseguição de maiores níveis de eficácia como uma prioridade) (Ainscow et. al, 2011; Creemers & Kyriakides, 2010; Mujis, Ainscow & West, 2010).

Este é um desafio complexo que tem levado países de todo o mundo a redesenhar os seus sistemas educativos e de formação. As reformas sucessivas no sistema educativo português, procuram intensificar esforços para combater o abandono escolar, quer a nível da gestão dos estabelecimentos de ensino, das adaptações curriculares, da formação de professores, alterações de critérios de avaliação (Martins & Parchão, 2000). Procura-se a homogeneização das condições (físicas, psicológicas, sociais e culturais) para que todos os alunos tenham acesso à escola e sucesso na mesma.

Se nas décadas de 60 e 80, o foco da investigação em abandono escolar fazia questão de salientar as características dos estudantes, das suas famílias e backgrounds culturais, procurando modelos que explicassem desta forma a saída precoce da escola (Combs & Coley, 1992; Conley, 2007; Finn, 1983; Harris et al, 2007) sem questionar as políticas e práticas educativas, actualmente a investigação centra-se mais intensamente no repensar a escola e na sua função central – ensinar e preparar os alunos para que se tornem

cidadãos activos e envolvidos (Cohen, Fuhrman & Mosher, 2007; Epstein, Simon & Salinas, 1997; Hands, 2010).

A investigação em eficácia educacional tem permitido concluir que as escolas beneficiariam de uma atitude de implementação sistemática de medidas que promovam a eficácia e a melhoria das escolas, que incluem a implementação de estratégias eficazes para a redução do abandono escolar e a avaliação da sua eficácia. O que se pretende é que a escola garanta a melhoria das aprendizagens dos alunos de modo a que estas sejam significativas e duradouras. Só assim é que se conseguirá o sucesso educativo, ou seja o sucesso que se traduz na melhoria efectiva das aprendizagens.

Tradicionalmente, a investigação internacional tem procurado encontrar a resposta a duas questões fundamentais: por um lado, tem procurado identificar os elementos característicos de uma escola que contribuem para a melhoria do desempenho académico dos alunos e por outro lado, tem procurado identificar o que deve e o que pode ser feito para se conseguir melhorar uma escola (Fin & Achilles, 1999; Stoll e Fink, 1996).

Estas foram as questões de partida que estiveram na existência de dois paradigmas claramente distintos. Em primeiro lugar, o movimento conhecido internacionalmente como *School Effectiveness* (Eficácia da Escola) que se dedica ao estudo da qualidade e equidade das escolas para determinar as que são mais eficazes. Por outras palavras, este movimento procura determinar as diferenças entre as escolas para se perceber em que é que uma escola se diferencia da outra, tornando-a mais eficaz. Interessa saber os resultados académicos dos alunos, a constância desses resultados no tempo, as áreas e os tipos de resultados obtidos pelos alunos e as características que constituem aquela escola como eficaz.

Em segundo lugar, surge o movimento *School Improvement* (Melhoria da Escola) que se centra na análise e estudo dos processos de melhoria que se desenvolvem nas

escolas, permitindo-lhes atingir níveis superiores de eficácia no tempo (Creemers, 2002; Creemers & Kyriakides 2010; Scheerens, 1992).

1.1. A Eficácia da Escola

Como paradigma da investigação, a eficácia da escola é definida a partir da medida dos resultados e a quantificação das diferenças entre as escolas. O principal objectivo é avaliar, compreender de que forma as diferenças em termos de recursos, procedimentos e nível organizacional da escola, afectam os resultados dos alunos e o sucesso académico (Thomas & Mortimore, 1996; Sammons & Luyten, 2009, 1996).

A eficácia da escola refere-se ao desempenho alcançado por uma escola. Ou seja, o grau em que a escola consegue resultados constantes e positivos, nem sempre quantificáveis, durante um determinado período de tempo em toda a comunidade educativa (Scheerens, 2000). A eficácia da escola está intimamente relacionada com a defesa do princípio de que todos alunos podem aprender e alcançar o sucesso na escola (Firestone, Mayrowetz & Fairman, 1998). A eficácia das escolas depende do grau em que consigam implementar os processos e estratégias necessários para que tenham um impacto positivo no desempenho académico dos alunos (Ainscow et al, 2011).

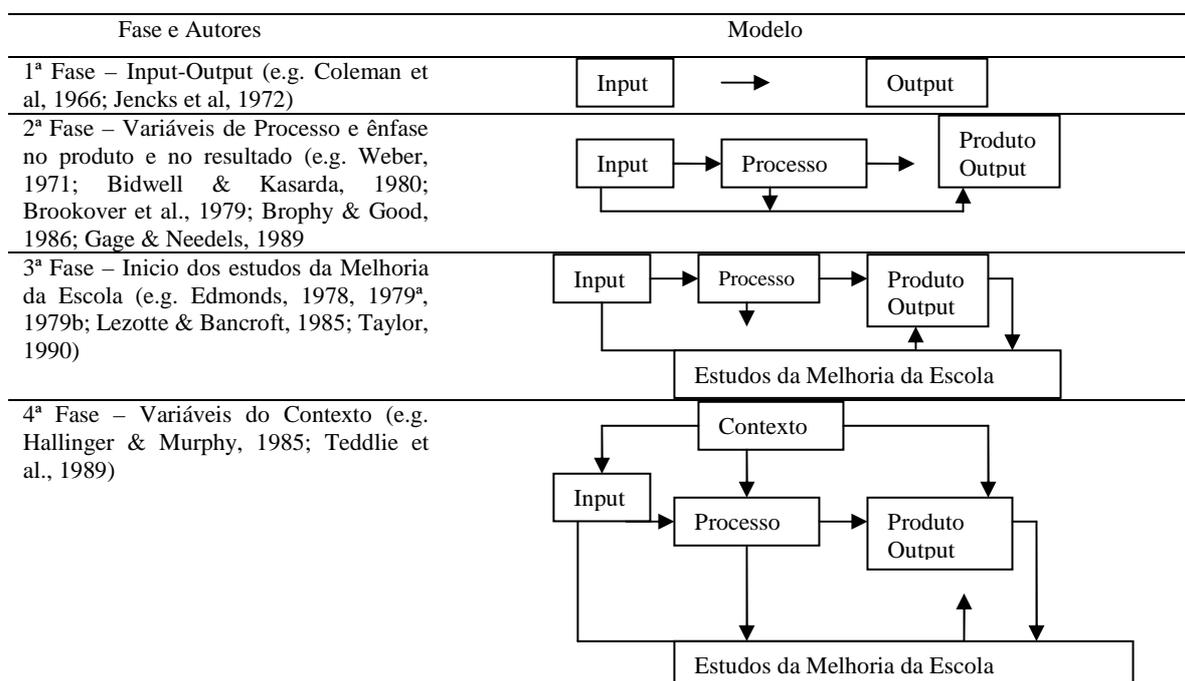
A investigação sobre a eficácia da escola tem procurado identificar os factores que facilitam o desenvolvimento do sucesso educativo e que podem ser implementados e alterados através do processo de melhoria da escola (Creemers & Reezigt, 2005).

Nos últimos anos, o desenvolvimento de estudos relativos ao movimento da eficácia da escola tem sido profícuo (Creemers, 2002). Em países como os EUA., Reino Unido, Austrália e Holanda (e.g. Creemers, 2002; Levine & Lezotte, 1990; Reynolds & Cuttance, 1992; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens, 1992) a investigação

foi sendo desenvolvida ao mesmo tempo que se foi analisando o seu impacto quer nas escolas quer nos resultados académicos dos alunos.

Os estudos sobre a eficácia da escola desenvolveram-se em quatro fases (Marzano, 2000, 2003; Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid & Marzano, 2005; Murillo, 2003; Teddlie & Reynolds, 2000) que se encontram esquematizados na Figura 1.

Figura 1. Fases e modelos do Movimento da Eficácia da Escola



Adaptado de Reynolds, D, Teddlie, C, Creemers, B, Scheerens, J & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds.). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York, NY: Falmer Press. p.5

A partir do estudo desenvolvido por Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Mood, Weinfeld, & York (1966) atribui-se como facilitadores do desenvolvimento do processo educativo: o nível socioeconómico das famílias e as suas crenças e expectativas em relação à escola. Este estudo corresponde à primeira fase da Eficácia da Escola (Murillo, 2003).

O sucesso académico dos alunos não está dependente da escola, mas relaciona-se com as origens sociais e económicas dos alunos. Por outras palavras, a escola não

influencia as trajetórias académicas de sucesso destes alunos (Murillo, 2003). Também o estudo de Plowden (1967 cit. in Murillo, 2003) confirma que “ *as diferenças entre famílias explicam mais da variação das crianças que as diferenças entre escolas*” (Plowden cit. in Murillo, 2003, 4).

De facto, nesta primeira fase, os estudos (e.g. Coleman et al., 1966; Jencks, 1972; Plowden, 1967; Smith, 1972) centram-se nas variáveis observadas aquando da entrada dos alunos na escola, tais como os recursos da escola e as origens sociais e económicas de cada aluno (*Input*), para predizer os resultados que obteriam no final do seu percurso escolar (*Output*) (Reynolds & Teddlie, 2000).

A segunda fase caracteriza-se pela ênfase no produto, no resultado, nos processos (Bidwell & Kasarda, 1980; Brookover et al., 1979; Brophy & Good, 1986; Gage & Needels, 1989; Weber, 1971). Os autores contrariam o determinismo socioeconómico dos alunos, sugerindo que a escola e determinadas características da escola promovem a melhoria dos resultados académicos, contribuindo para o sucesso de alunos que pelo estatuto socioeconómico estariam condenados ao insucesso (Tabela 4). De modo a testar esta hipótese os autores, alteram a abordagem dos seus estudos dedicando-se a estudos de caso, analisando profundamente as características das escolas que apresentavam melhores resultados, inclusive aquelas que embora apresentassem bons resultados, situavam-se em zonas económica e socialmente mais desfavorecidas (Reynolds et al, 2000).

Tabela 4.

Principais estudos da 2ª fase do movimento da Eficácia da Escola

2ª Fase da Eficácia da Escola	
Weber (1971):	Através de estudos de caso identifica 6 factores característicos de escolas eficazes: a) A liderança; b) O clima escolar, c) Tarefas centradas no ensino; d) Expectativas altas para todos os alunos; e) Ensino individualizado; f) Monitorização constante do progresso dos alunos.
Edmonds (1979):	Para este autor, a escola influencia os resultados dos alunos, logo o autor propõe-se a identificar os factores que favorecem o sucesso académico dos alunos: Modelo dos 5 factores: a) Liderança forte; b) Expectativas elevadas em relação ao rendimento dos alunos; c) Ambiente escolar seguro e tranquilo, sem opressões; d) Aquisição de competências básicas, como objectivo prioritário; e) Monitorização constante do progresso dos alunos.

A partir do estudo desenvolvido por Weber (1971) foi possível a identificação de factores característicos de escolas eficazes. De acordo com Weber (1971) as escolas eficazes são aquelas que têm uma liderança forte, coesa, capaz de dirigir a sua equipa com vista à prossecução dos objectivos propostos (Marzano, 2003). O clima escolar positivo e seguro é uma das características de escolas eficazes. Escolas caracterizadas por ambientes relacionais positivos, em que os indivíduos se sintam seguros favorece o desenvolvimento de sentido de confiança, de pertença (Heilbrunn & Seeley, 2003; Sampson, 2004) o que contribui para o envolvimento dos alunos com a escola, e para a canalização dos recursos para o processo de ensino aprendizagem.

Para Weber (1971) uma escola eficaz é aquela que se preocupa e que mantém a sua comunidade educativa centrada no ensino. Manter as expectativas altas para todos os alunos é uma característica e um factor importante para a eficácia da escola. Uma escola caracterizada pela excelência contribui para a mobilização dos recursos de estudantes e da escola para níveis óptimos de desempenho. O ensino individualizado permite a identificação dos alunos com conteúdos e processos de aprendizagem o que favorecerá a

construção de significados por parte dos alunos caracterizada por significações pró-escola, pela percepção que constroem de que os conteúdos e processos de aprendizagem têm relevância para si (Railsback, 2004). Por último, Weber (1971) identifica a monitorização constante do progresso dos alunos como uma característica das escolas eficazes. Para este autor, a monitorização constante dos progressos dos alunos permite a identificação das necessidades que os alunos vão manifestando ao longo do seu percurso escolar o que contribui para satisfazer as necessidades que os alunos apresentam, como também diminuir o impacto negativo que a não satisfação de necessidades tende a ter nas trajectórias académicas dos alunos.

Edmonds (1979) seguindo a mesma lógica e opção metodológica de Weber resume para cinco factores as principais características das escolas eficazes. O modelo proposto por Edmonds tornou-se conhecido como o Modelo dos 5 factores: a) liderança forte; b) expectativas elevadas em relação ao rendimento dos alunos; c) ambiente escolar seguro e tranquilo, sem opressões; d) aquisição de competências básicas, como objectivo prioritário; e) monitorização constante do progresso dos alunos. Para Edmonds, as escolas influenciam as trajectórias académicas dos seus alunos, independentemente das suas origens económicas, sociais e culturais. A identificação de factores que caracterizam as escolas eficazes permitiu que nas escolas com histórias de insucesso fomentasse e desenvolvesse essas características para que estas escolas consigam melhorar os resultados dos seus alunos.

A terceira fase da eficácia da escola caracteriza-se pela consolidação da investigação, com o desenvolvimento de estudos que tinham por objectivo comprovar o impacto destes factores na promoção da eficácia educativa e por outro lado generalizar os resultados obtidos pelos autores da fase anterior. Assim, depois dos estudos de caso que

caracterizam a fase anterior, adopta-se, novamente, a metodologia quantitativa que permite a generalização de resultados para um maior número de escolas (Tabela 5).

Tabela 5.

Principais estudos da 3ª fase da Eficácia da Escola

3ª Fase da Eficácia da Escola	
Brookover et al. (1979)	Utilização da metodologia quantitativa para a generalização de resultados nas escolas 1) Tempo; 2) Fracasso (percentagem de alunos que não se espera que dominem os conteúdos do currículo); 3) Expectativas dos professores; 4) Práticas de reforço; 5) Procedimentos de agrupamento (grupos mais ou menos heterogéneos); 6) Jogos pedagógicos; 7) Liderança; 8) Visão
Rutter et al (1979)	O trabalho desenvolvido por Rutter e colaboradores permitiu chegar às seguintes conclusões: 1) As escolas analisadas diferem consideravelmente tanto em comportamento dos alunos como em rendimento académico; 2) As diferenças não se explicam pelas características de entrada, pois permanecem bastantes; 3) As diferenças entre escolas relativas à sua eficácia permanecem estáveis, por um período de quatro ou cinco anos.
Mortimore et al. (1988)	Estes autores identificaram 5 características que distinguem as escolas eficazes das escolas não eficazes: 1) Ensino intelectualmente desafiante; 2) Ambiente escolar centrado no trabalho; 3) Comunicação entre professores e alunos; 4) Envolvimento da família; 5) Clima positivo.
Teddlie & Stringfield (1993)	Os autores identificam 7 características essenciais que contribuem para uma escola eficaz: 1) A maior parte da variância do rendimento acontece entre alunos da mesma classe; 2) Os resultados encontrados podem ser generalizados a todas as escolas; 3) As relações encontradas são estáveis ao longo do tempo; 4) O clima escolar é o melhor predictor do rendimento de uma escola; 5) As variáveis de contexto são relevantes; 6) Existe uma forte correlação entre as variáveis de eficácia do ensino e eficácia escolar; 7) Liderança

Dois estudos apresentam-se como referência, o primeiro de Brookover et al. (1979) com o nome de *School social systems and student achievement* apresenta oito elementos diferenciadores de escolas com melhores resultados das que apresentavam piores resultados: 1) tempo; 2) fracasso (percentagem de alunos que não se espera que dominem

os conteúdos do currículo); 3) expectativas dos professores; 4) práticas de reforço; 5) procedimentos de agrupamento (grupos mais ou menos heterogéneos); 6) jogos pedagógicos; 7) liderança e 8) visão (Murillo, 2003). O segundo estudo foi desenvolvido por Rutter e colaboradores (1979) que pretenderam avaliar o progresso de cerca de 2.000 alunos de 12 escolas secundárias de Londres. Este estudo de carácter longitudinal permitiu aos autores concluir que as escolas analisadas diferem consideravelmente tanto em comportamento dos alunos como em rendimento académico, sendo que os alunos que apresentam os níveis mais baixos de rendimento académico, pertencem a escolas que se caracterizam como ambientes de aprendizagem hostis e por comportamentos desajustados. Os resultados do estudo permitiu identificar que as diferenças entre escolas não se explicam pelas características de entrada dos alunos, pois permanecem bastantes. As diferenças entre escolas relativas à sua eficácia permanecem estáveis por um período de quatro ou cinco anos (Rutter e tal, 1979).

Para além destes são, ainda, de referir os estudos de Mortimore et al. (1988) e Teddlie & Stringfield (1993). Relativamente ao primeiro, os autores apresentaram como factores importantes para a eficácia da escola a existência de um ensino que desafia e estimula intelectualmente os alunos. O ambiente da escola caracteriza-se por um clima social positivo, que privilegia o trabalho dos alunos. Verifica-se que a comunicação entre professores e alunos é norteada pelo respeito e a relação professor-aluno caracteriza-se por uma interacção positiva, que promove e incita ao envolvimento da família na escola e com a educação (Mortimore et al, 1988).

O segundo estudo é um estudo longitudinal desenvolvido ao longo de mais de vinte anos, dividido em cinco fases, sendo que é um dos principais estudos sobre a eficácia da escola desenvolvidos nos EUA. Embora os últimos resultados ainda não sejam conhecidos, a análise das primeiras três fases deste estudo permitiu aos investigadores retirarem as

seguintes conclusões: a maior parte da variância do rendimento acontece entre alunos da mesma classe socioeconómica; os resultados encontrados são semelhantes aos de outros estudos desenvolvidos nos EUA, por isso podem ser generalizados a todas as escolas do país; as relações encontradas são estáveis ao longo do tempo; o clima escolar é o melhor predictor do rendimento de uma escola; as variáveis de contexto são relevantes; existe uma forte correlação entre as variáveis de eficácia do ensino e eficácia escolar; 7) Todas as escolas eficazes têm um bom líder pedagógico (Murillo, 2003).

A quarta fase do movimento *School Effectiveness* acontece a par da introdução de diversos avanços metodológicos no estudo das escolas, entre eles os estudos multinível. Se até à data, as relações procuradas eram sempre numa lógica de linearidade, com a introdução de novas metodologias passou a ser possível trabalhar a relação entre diversos factores como por exemplo as características do aluno, as características do professor, as características da escola, as características da região, ou seja os diversos factores podem ser vistos dentro de um sistema hierarquicamente estruturado. Surgiram diversos estudos (e.g. Aitkin & Longford, 1986; Brandsma, 1993; Hill, Rowe & Jones, 1995; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997) uns seguindo uma metodologia mais quantitativa, outros mais qualitativa e cada vez mais próximos do que acontece realmente dentro das salas de aula (Murillo, 2003). Na tabela 6 resumem-se os principais estudos e conclusões que caracterizam o movimento da eficácia da escola.

Tabela 6.*Principais estudos da Eficácia da Escola e conclusões*

Autores	Ideias-chave
Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Mood, Weinfeld, & York, 1966	Atribuem como facilitadores do sucesso académico o nível socioeconómico das famílias e as suas crenças e expectativas em relação à escola.
Edmonds, 1979 ; Weber, 1971.	A escola influencia os resultados dos seus alunos, identificam-se os factores que favorecem o sucesso académico dos alunos
Brookover et al., 1979; Mortimore et al., 1988 ; Rutter et al 1979 ; Teddlie & Stringfield, 1993.	Preocupação com a generalização dos resultados, utilização de uma metodologia quantitativa que confirmará a fase anterior.
Aitkin & Longford, 1986; Brandsma, 1993; Hill, Rowe & Jones, 1995; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997	Adopção de estudos multinível que permite relacionar vários factores com impacto no sucesso académico dos alunos

1.1.1 Características de escolas eficazes

Os primeiros estudos sobre os efeitos da escola foram realizados por Coleman et. al (1966), cujos resultados demonstraram que a escola tinha pouco efeito no desempenho dos alunos, quando comparado com os efeitos produzidos por factores como o contexto socioeconómico ou factores de natureza étnica.

No entanto, o desenvolvimento da investigação conclui que ao desmontar-se os processos e dinâmicas que compõe a escola (e.g. Brookover, 1979), mostra-se que o efeito da escola, pode e deve ser analisado através do impacto produzido pelas mudanças introduzidas pela escola (e.g. Rutter, et. al., 1979), dando origem ao movimento conhecido, internacionalmente, como *School Effectiveness*.

A investigação em eficácia educacional tem vindo a demonstrar que uma escola eficaz apresenta um conjunto de características que são partilhadas e comumente aceites por toda a comunidade educativa (Black, 2009). As escolas eficazes enfatizam o nível académico dos alunos (Fitz-Gibbon, 1992), promovem a interacção positiva professor-

aluno na sala de aula (Nuttall, Goldstein, Prosser & Rasbash, 1989), a incentivam e recompensam a melhoria dos resultados, promovem o clima escolar positivo (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979), incentivam o envolvimento dos pais e alunos e responsabilizam a comunidade educativa (e.g. Ainscow, 2011).

Uma escola eficaz é aquela que, a partir dos recursos disponíveis e atendendo às características da comunidade educativa, consegue uma optimização do desempenho académico dos seus alunos de uma forma consistente e continuada no tempo (Tabela 7).

Tabela 7.

Características das Escolas Eficazes

Dimensões	Definições
Visão/estratégia	Compreensão e definição de objectivos, princípios e expectativas em relação à escola, envolvendo toda a comunidade educativa.
Liderança	Grupos de indivíduos que incentivam, trabalham em conjunto e apoiam a comunidade educativa a alcançar os objectivos
Elevados Padrões Académicos	Definição do que é esperado dos alunos ao nível de competências académicas e sociais
Competências sociais e emocionais	Promoção de competências sociais e emocionais que têm impacto noutros para mediar os resultados
Parceria com a Família, Escola e Comunidade	Participação e envolvimento da comunidade educativa e da comunidade mais alargada
Desenvolvimento Profissional	Envolvimento dos professores para a realização de actividades consistentes e significativas de modo a que se comprometam com a aprendizagem contínua.
Constante Monitorização	Monitorização constante dos dados dos alunos, dos programas e dos professores

Adaptado de Burmaster, E. (2006). *Moving Wisconsin forward with the best schools in the world: Fulfilling our new Wisconsin promise*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction, p.5

Em relação à visão ou estratégia da escola esta representa, de modo claro e articulado, os objectivos, os princípios e as expectativas de toda a comunidade educativa. A visão da escola é alcançada quando a direcção da escola, professores, alunos, famílias e restantes membros da comunidade conseguem transmitir e aplicar, na sua rotina diária, esses objectivos, princípios e expectativas. Por outras palavras, a visão é como uma força que orienta todas as decisões educativas envolvendo e estimulando toda a comunidade

educativa na mesma missão: a eficácia educativa (Wisconsin Department of Public Instruction, 2000).

A investigação tem demonstrado que as escolas eficazes possuem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os seus alunos (idem). A partir da visão definem-se os objectivos que são estabelecidos de modo a que possam ser implementados durante o ano lectivo e avaliados/medidos no final do ano lectivo. O progresso é monitorizado e utilizado nos esforços de melhoria. A comunicação dos objectivos e a evolução do seu progresso é parte integrante das actividades da escola e de todos aqueles que a compõem (Ainscow et al, 2011; Creemers & Kyriakides, 2010).

Uma visão dinâmica da escola procura o envolvimento e é representativa de toda a comunidade educativa, indicando um caminho a seguir, que deve ser respeitado e em que cada um dos agentes educativos se percebe como parte dessa comunidade. Esta característica da escola eficaz permite aos directores da escola (líderes educativos) a criação de uma perspectiva orientadora que envolve e estimula os outros a participarem na jornada educativa (Tabela 8) (Leithwood & Sun 2009).

Tabela 8.

Características das Escolas Eficazes: Visão

Evidências de Sucesso	
Visão/estratégia	1) Implica a existência de um <i>plano estratégico</i> : os dados orientam o processo de tomada de decisão e orientam os programas de implementação relativamente: a) objectivos; b) recursos e c) Prazos; 2) Eleva as expectativas e experiências de todo o município escolar 3) Responsabiliza a comunidade educativa sobre a aprendizagem de todos os estudantes; 4) Representa a variedade heterogeneidade da comunidade educativa; 5) Articula o compromisso de formação da comunidade com a excelência e equidade da organização; 6) Promove o desenvolvimento académico e cívico dos alunos.

A liderança da escola é uma característica (essencial) numa escola de sucesso Leithwood & Rhiel (2003). A liderança promove a excelência e igualdade de uma

organização educativa o que implica projectar, desenvolver e sustentar uma visão firme à medida que se reúnem e disponibilizam os recursos que permitam alcançar os objectivos definidos. Para isto, é fundamental a comunicação dos progressos alcançados que permite apoiar as pessoas, as estratégias e as actividades ao mesmo tempo em que se desenvolve e implementa uma visão de sucesso escolar (Tabela 9).

Tabela 9.

Características das Escolas Eficazes: Liderança

Evidências de Sucesso	
Liderança	<ol style="list-style-type: none"> 1) Demonstra flexibilidade em lidar com mudanças e uma vontade de experimentar; 2) Toma decisões, baseando-se na obtenção de resultados mais positivos para os estudantes, em vez de aderir ou manter o sistema estabelecido; 3) Analisa, a partir de múltiplas fontes os dados obtidos e utiliza-os para tomar decisões correctas; 4) Utiliza tecnologia, de forma eficaz, para diminuir o volume de tarefas rotineiras e proporcionar uma comunicação mais eficaz; 5) Reconhece e respeita as diferenças individuais de toda a comunidade educativa; 6) Procura obter consensos; 7) Inspira, convence e influencia os outros, através das suas próprias acções e atitudes; 8) Mantém-se actualizado relativamente às tendências de investigação, na área da educação e disponibiliza essa informação aos interessados; 9) Cultiva apoios para a escola.

A liderança eficaz é essencial para o desenvolvimento e continuidade do processo de melhoria de qualquer organização. O líder educativo, o director da escola, é aquele que consegue dirigir os esforços de melhoria para uma educação de excelência e equidade (Leithwood, Harris & Strauss, 2010).

Os líderes de escolas eficazes demonstram conhecimento, respeito e receptividade aos contributos e experiências das diferentes culturas que fazem parte da escola e da comunidade. O seu papel é fundamental na mobilização dos professores para a importância de se envolverem em esforços de melhoria, promovem a oferta de um currículo culturalmente relevante e rigoroso, fomentam a cooperação e envolvimento da comunidade contribuindo para a melhoria das expectativas de alunos, professores, pais e comunidade

educativa alargada. Os líderes educativos eficazes asseguram os recursos financeiros, materiais e programáticos necessários para o assegurar de uma aprendizagem de qualidade e de sucesso (Ainscow, 2010; Harris, 2011; Leithwood & Strauss, 2008).

As escolas eficazes caracterizam-se pelos elevados padrões académicos descritos pela excelência, o que se reflecte no estabelecimento de objectivos, concretização de procedimentos e de estratégias que favoreçam que os alunos atinjam níveis superiores de desempenho (Heilbrunn, & Seeley, 2003). Os padrões académicos correspondem à definição clara do que é esperado de cada aluno e são o objectivo comum que envolve alunos, professores e pais.

Através dos padrões académicos identifica-se, de modo claro e coerente, o que todos os estudantes devem conseguir realizar e desenvolver, em todo o currículo. Os parâmetros fornecem a evidência do progresso à medida que se alcançam os padrões académicos. Tanto o currículo como as estratégias de ensino e o clima devem estar de acordo com os padrões de forma a possibilitar aos estudantes a oportunidade de adquirirem conhecimentos e habilidades identificados nos padrões (Wesley, 2004).

As competências sociais e emocionais dos intervenientes (principalmente dos alunos) medeiam os comportamentos dos mesmos e, por conseguinte, as características das interacções entre eles (Dennis, Brotman, Huang & Gouley, 2007). A investigação tem demonstrado que as competências sociais e emocionais funcionam como factores de protecção para diversas condições, incluindo problemas de comportamento que, por sua vez são um factor de risco para o insucesso académico e abandono escolar precoce (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001; Webster-Stratton & Reid, 2003).

A promoção de competências sociais e emocionais é uma estratégia que (deve ser continuada no tempo e com uma ênfase desenvolvimental) se constitui como um factor de protecção para múltiplas condições desadaptativas. As escolas que promovem,

deliberadamente, traços de temperamento positivos, nos seus estudantes contribuem para um clima da escola positivo, asseguram e respeitam a diversidade sendo que os estereótipos e o assédio não são tolerados (Laukenmann, Bleicher, Fub, Glase-Zikuda & Mayring, 2002). A promoção de competências sociais e emocionais favorece o envolvimento dos alunos, pais e professores em relação às tarefas propostas pela escola (Tabela 10) (Wang, Haertel & Walberg, 1997).

Tabela 10.

Características das Escolas Eficazes: Competências Sociais e emocionais

Evidências de Sucesso	
	1) Favorecem a aprendizagem e valores cívicos;
	2) Contribuem para um clima escolar positivo;
Competências	3) Respeitam as opiniões e crenças de todos os membros da comunidade educativa;
Sociais e	4) Promovem relacionamentos saudáveis e positivos entre alunos e entre estes e professores;
Emocionais	5) Fornecem uma variedade de programas de relevância curricular e multi-cultural envolvendo todos os alunos;
	6) Elevam as expectativas de toda a comunidade educativa

A participação da família e da comunidade nas escolas assume a importância do envolvimento dos vários agentes educativos na educação, quer a nível do desenvolvimento de competências académicas como ao nível do desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003; Sanders & Harvey, 2000). O estabelecimento de parcerias entre os diferentes agentes educativos permite o envolvimento activo e efectivo de todos na escola, contribuindo com competências, perspectivas e experiências, para o progresso do processo educativo. Para que esta parceria seja bem sucedida, é fundamental que todos sejam integrados e que as suas contribuições sejam respeitadas (Schorr, 1997).

Os pais são os primeiros e mais influentes professores. A investigação tem demonstrado que as famílias são fundamentais para a aprendizagem das crianças, para o

seu desenvolvimento saudável e sucesso escolar. Quando as famílias participam de forma activa e conjunta, as crianças adquirem melhores resultados e a escola torna-se num lugar melhor para todos. A investigação tem permitido demonstrar que as escolas são mais eficazes a assegurar uma boa realização escolar, quando desenvolvem esforços no sentido de envolverem e cooperarem com as famílias dos estudantes (Tabela 11) (Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003).

Tabela 11.

Características das Escolas Eficazes: Participação da família e Comunidade

	Evidências de Sucesso
Participação da família e Comunidade	1) Permite o estabelecimento de uma comunidade solidária em torno dos alunos;
	2) Fornecem actividades bem desenhadas (orientadas para objectivos e culturalmente relevantes) desenvolvidas por professores, pais, administradores e outros líderes de opinião;
	3) Promovem formas variadas e imaginativas de comunicação nos dois sentidos (entre casa e escola),
	4) Garantem oportunidades de aprendizagem em casa e na comunidade,
	5) Incluem os pais na gestão e tomada de decisão;
	6) Constroem laços estáveis e seguros junto das famílias, da escola e da comunidade
	7) Reconhecem que nem todos os pais experienciaram relacionamentos positivos e respeitosos com escolas e professores.

Sabe-se que o melhor predictor da realização académica de um aluno, não é o seu estatuto socioeconómico, mas a capacidade da estrutura familiar do estudante para (i) criar um ambiente familiar que fomente a aprendizagem; (ii) comunicar expectativas elevadas, reais em relação à escola, à educação, como necessárias para a realização pessoal e o alcançar de carreiras promissoras no futuro; e (iii) se envolver na educação das suas crianças em casa, na escola e na comunidade (Henderson, Buehler, Stein, Dalton, Robinson & Anfara, 2005; Henderson & Mapp, 2002).

Uma escola eficaz é aquela que privilegia o desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional dos professores implica a sensibilização dos

professores para a necessidade de se desenvolverem continuamente, Só através do desenvolvimento profissional se assegura que a equipa de professores da escola possua os conteúdos, procedimentos, conhecimentos, competências, disposições e responsabilidade que lhes permitem ajudar, com equidade e responsabilidade, todos os alunos a atingir os padrões académicos elevados da escola (Darling-Hammond & Sykes, 1999; Darling-Hammond, Berry & Thoreson, 2000; Darling-Hammon, Holtzman, Gatlin & Heilig, 2005).

No entanto, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aprendizagem a todos os níveis de educação e que se dirige para toda a comunidade educativa. A qualidade de desenvolvimento profissional aumenta a capacidade para perceber o que se pretende e atingir assim os seus objectivos (Darling-Hammon et al, 2005). O desenvolvimento profissional ajuda a melhorar as competências, para além de facilitar a mudança educacional (Tabela 12).

Tabela 12.

Características das Escolas Eficazes: Desenvolvimento Profissional

Evidências de Sucesso	
Desenvolvimento Profissional	1) Visa o desenvolvimento individual e organizacional, relacionados com a melhoria aluno;
	2) Desenvolve peritos tanto no conteúdo como no processo;
	3) Centra-se no ensino e aprendizagem para todos os alunos;
	4) É relevante e baseado na investigação;
	5) Ajuda os professores na identificação das necessidades de toda a população estudantil;

Por último, uma escola bem sucedida é aquela que se preocupa com a constante monitorização. Ou seja, a análise constante de dados relativos à escola, aos alunos é fundamental para se identificarem, atempadamente, as necessidades e prioridades da escola. A partir da identificação das prioridades e necessidades procede-se à selecção de estratégias que se dirigem especificamente para as prioridades detectadas. De seguida, é

necessário avaliar o sucesso dessas estratégias para que se procedam a ajustes e melhorias no plano inicial. O que significa que a constante monitorização é essencial para o processo de tomada de decisão (Tabela 13) (Gonzales, Richards, & Seeley, 2002; Leithwood & Strauss, 2008).

Tabela 13.

Características das Escolas Eficazes: Constante Monitorização

Evidências de Sucesso	
Constante Monitorização	1) Relaciona-se com as metas e objectivos propostos;
	2) Caracteriza-se pelo carácter recente e relevante;
	3) Obtém-se a partir de múltiplas fontes;
	4) Comunicam-se os resultados de melhoria a toda a comunidade educativa;

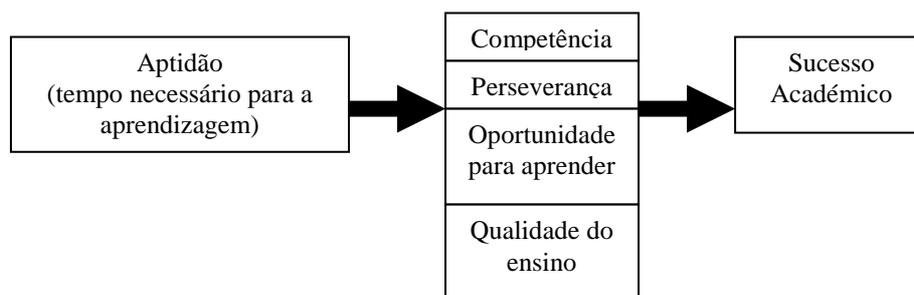
1.1.2 Modelos de Eficácia escolar

1.1.2.1 Modelo de Carroll

John Carrol (1989) foi o primeiro autor a propor um modelo que pretende explicar como os alunos aprendem (Figura 2). Nos seus estudos Carrol (1989) assume que a taxa de aprendizagem deve ser analisada em função de 5 variáveis que, no conjunto, explicam o sucesso ou insucesso dos alunos nas escolas: i) a aptidão que se refere á capacidade que todos os alunos têm para aprender, mas que está dependente do tempo que um aluno necessita para aprender uma determinada tarefa em boas condições de ensino e motivação; ii) competências para entender instruções o que significa que alunos com maior competência para entender instruções, seguir orientações e cumprir tarefas, aprendem em menos tempo do que os que têm menos competências; iii) perseverança refere-se não só à capacidade do aluno em persistir na tarefa, mas também a quantidade de tempo que o aluno

dedica para aprender a tarefa; iv) oportunidade de aprender ou seja a quantidade de tempo que é dedicado ao aluno para que ele consiga aprender o que facilita a aprendizagem e v) qualidade do ensino e das práticas educativas (Carroll, 1993; Carroll, 1997).

Figura 2. Modelo de Aprendizagem Eficaz



Carroll (1989) defende que todos os alunos conseguem aprender, mas para isso é necessário que se dedique a cada aluno o tempo que cada um precisa, considerando as suas características individuais. Por outras palavras, Carrol sugere que o desempenho académico dos alunos depende do tempo que lhe é concedido para que consiga aprender, assim deve-se perceber e compreender as características individuais dos alunos, de modo a seleccionar o método e as estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem.

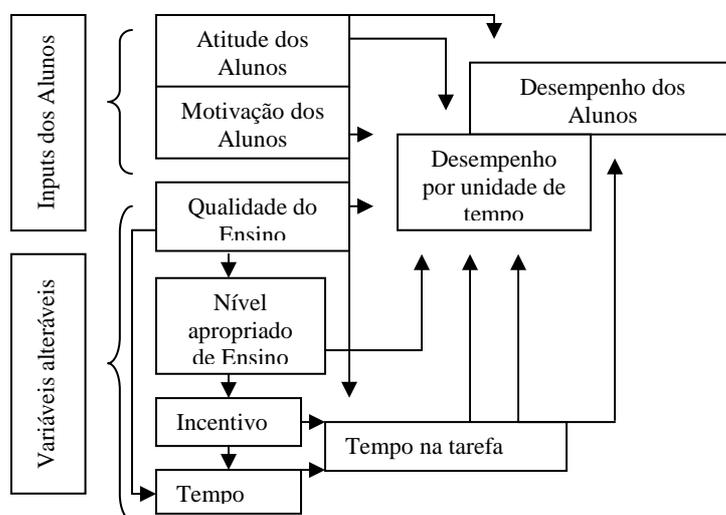
O modelo de Carroll propõe a existência de dois tipos de variáveis: a) variáveis intrínsecas: aptidão, competência e perseverança que são intrínsecas ao aluno e medidas a partir do tempo necessário para a aprendizagem de uma tarefa específica; b) variáveis extrínsecas: oportunidade para aprender e qualidade do ensino que dependem do professor e/ou da direcção da escola.

1.1.2.2 Modelo de Ensino Eficaz

O modelo de Slavin é uma revisão ao modelo de Carroll (Slavin, 1997). Segundo Slavin (1995) nos últimos anos a investigação tem procurado identificar os comportamentos dos professores que têm maior impacto no desempenho académico dos alunos (Brophy & Good 1986; Rosenshine & Stevens, 1986). No entanto, verifica-se que o processo de ensino eficaz não se relaciona apenas com a capacidade e competência dos professores.

O modelo de ensino eficaz pretende identificar os principais elementos da escola e da sala de aula e as suas inter-relações. A partir do modelo de Carroll, Slavin (1997) propõe que não se incluam os elementos que não são controlados pelos professores, e aperfeiçoou aqueles que dependem exclusivamente da acção dos professores dentro da sala de aula. Os elementos propostos pelo modelo de Slavin são: a) qualidade do ensino que é um produto da qualidade do curriculum e da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pelo professor. Refere-se ao grau em que a informação é apresentada aos alunos, para que facilmente aprendam; b) níveis adequados de ensino refere-se ao grau em que os professores asseguram que todos os alunos estão preparados para aprender. Os alunos têm as competências e os conhecimentos necessários que lhes permitam aprender; c) incentivo através do qual os professores asseguram que os alunos estão motivados para aprender e investir no processo ensino-aprendizagem; d) tempo para a tarefa o que implica que seja dada aos alunos o tempo necessário para aprender o material que lhes é apresentado na sala de aula (Figura 3).

Figura 3. Modelo De Ensino Eficaz



Adaptado de Slavin, R. (1995). A model of effective instruction. *The Educational Forum*, 59, p.170.

Os autores sugerem que todos estes elementos devem estar presentes para assegurar um processo de ensino eficaz. Cada um destes elementos funciona como elos de ligação, que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais facilitado e consolidado. A melhoria e eficácia da escola e dos processos ensino-aprendizagem só é possível pela interacção destes elementos.

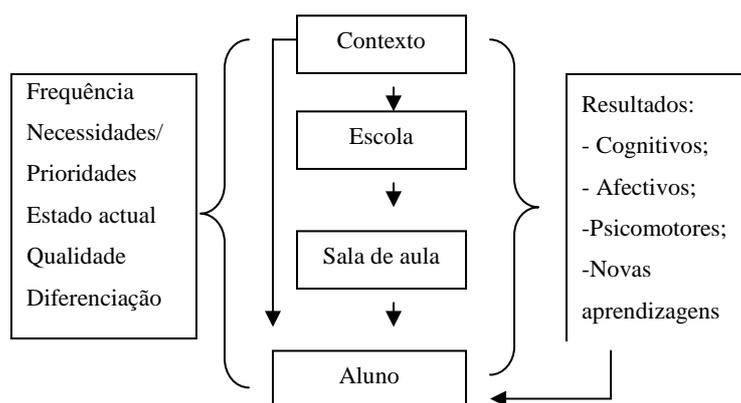
1.1.2.3 O Modelo Dinâmico da Eficácia da Escola

O modelo dinâmico da eficácia da escola foi proposto por dois dos principais investigadores na área da eficácia escolar, Creemers e Kyriakides (2008). Os autores sugerem que os factores da escola e do sistema educativo têm efeitos directos e indirectos na melhoria do desempenho académico dos alunos (Creemers & Kyriakides, 2010).

O modelo proposto assume que as escolas que são capazes de identificar os seus pontos fracos, e que implementam medidas para melhorar a sua prática educativa, são aquelas escolas que procuram a eficácia (idem).

O modelo dinâmico da eficácia da escola (ver Figura 4) orienta-se de acordo com os seguintes princípios: a) consideram que os resultados dos alunos a avaliar são os resultados cognitivos, afectivos, psicomotores e novas aprendizagens; b) análise do valor-acrescentado, pois avalia-se o nível inicial, o que implica adopção de estudos longitudinais; c) considera-se novas teorias pedagógicas que permitem identificar e avaliar diferentes variáveis; d) é útil para ser utilizados pelos decisores políticos, permitindo-lhes alterar as políticas educativas nacionais; e) apresenta uma estrutura multinível (diferentes variáveis em actuação) permitindo a utilização de modelos estatísticos hierárquicos lineares; f) contempla a possibilidade de não existirem relações lineares entre as variáveis.

Figura 4. *Modelo Dinâmico da Eficácia da Escola*



Adaptado de Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.

Este é um modelo multinível que enquadra os factores que a investigação demonstra com impacto na melhoria da escola e dos seus resultados quer ao nível da sala de aula, do aluno, da escola e do sistema educativo. Enfatiza-se o processo de ensino e aprendizagem sendo que os principais actores (professor e alunos) são analisados (Creemers & Kyriakides, 2008).

O modelo dinâmico da eficácia da escola explora, ainda, os factores associados à escola. Espera-se que o factor-escola influencie o processo de ensino-aprendizagem pelo desenvolvimento e avaliação de políticas escolares que assentam na alteração de práticas educativas e que possibilitam o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais eficaz. O último nível deste modelo diz respeito ao sistema educativo de um ponto de vista mais formal, pelo desenvolvimento e avaliação da política educativa a nível nacional e regional.

O modelo indica que cada factor deve ser avaliado de acordo com 5 dimensões: 1) Frequência que corresponde a uma medida quantitativa de cada factor de eficácia 2) Necessidades/Prioridade pela qual se entende os objectivos de determinadas estratégias de melhoria com vista a atingir níveis mais elevados de eficácia; 3) Adequabilidade das estratégias de melhoria, tendo em conta os objectivos definidos e as necessidades identificadas devemos identificar as estratégias, o tempo de duração para que assim se obtenham níveis mais elevados de eficácia que melhorar; 4) Qualidade da estratégia em concordância com a complexidade de avaliação do factor; 5) Diferenciação perceber se a estratégia é de aplicação geral ou se deverá ser implementada de forma diferenciada.

Os autores fornecem uma descrição das principais dimensões explicativas do modelo que permitem desenhar implicações para o estabelecimento de estratégias compreensivas que conduzam à melhoria dos factores da escola (Creemers & Kyriakides, 2006).

Os factores da sala de aula

A partir da investigação acerca das práticas de ensino eficazes o modelo dinâmico da eficácia da escola refere-se aos factores que evidenciam o papel dos professores e do ensino-aprendizagem que influenciam os resultados académicos dos alunos (e.g., Brophy

& Good, 1986; Muijs & Reynolds, 2001; Rosenshine & Stevens, 1986). Os factores incluídos no modelo são: 1) orientação; 2) estrutura; 3) inquirir; 4) modelo de ensino a seguir; 5) aplicações; 6) gestão do tempo; 7) ambiente de sala de aula seguro; 8) avaliação da sala de aula. Estes factores estão associados a uma abordagem de ensino integradora, por outras palavras a qualidade do ensino é garantida pela visão integrada entre a prática de ensino estruturada e dirigida e as abordagens construtivistas (Joyce, Weil, & Calhoun, 2007; Schoenfeld, 2010).

Factores da escola

A investigação tem demonstrado que os factores da escola influenciam o ambiente na sala de aula, especialmente a prática de ensino utilizada pelos professores (Creemers & Kyriakides, 2008). De facto, o modelo dinâmico enfatiza dois principais aspectos que afectam a política escolar quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos professores: a) práticas de ensino definidas pelo órgão de direcção da escola; b) estabelecimento de um ambiente estimulante para a aprendizagem. A direcção da escola deve divulgar e implementar um conjunto de directrizes que orientem o processo de ensino-aprendizagem das escolas (Creemers & Kyriakides, 2008).

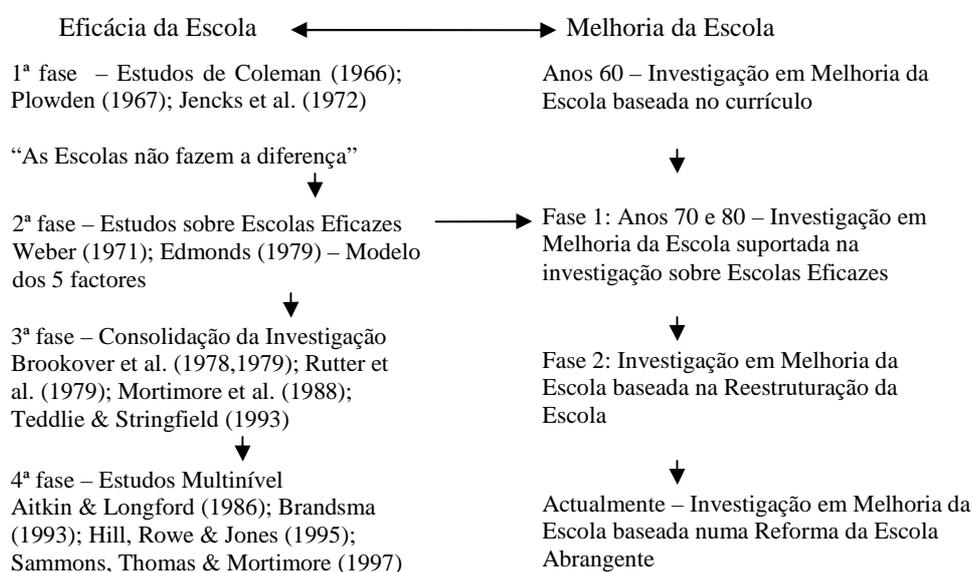
Uma organização escolar de sucesso é aquela que procura a melhoria. O modelo dinâmico enfatiza os processos e as estratégias que uma escola implementa no sentido de procurar a melhoria do processo ensino-aprendizagem. É expectável que a avaliação desses processos de melhoria apoiem as escolas no processo de tomada de decisão (Creemers & Kyriakides, 2010).

1.2. A Melhoria da escola

Paralelamente aos estudos sobre a Eficácia da Escola, começam a surgir também os estudos acerca da melhoria da escola (ver Figura 5). A preocupação não é apenas a eficácia da escola, em termos da melhoria dos resultados (quantitativos) dos alunos mas a ênfase principal centra-se na melhoria da escola. A partir da identificação dos factores que favorecem a eficácia educativa, é necessário que sejam analisados e trabalhados em cada instituição de ensino.

Assim, a melhoria da escola tem sido definida como uma estratégia de mudança educativa que embora valorize a melhoria dos resultados dos alunos, procura o reforço das capacidades escolares para tratar a mudança educacional que permitirá que a melhoria dos resultados se mantenha constante no tempo (Hopkins, 1995).

Figura. 5. *Da Eficácia da Escola à Melhoria da Escola*



Para Harris e Chrispeels (2006) podem ser definidas 3 fases no movimento de melhoria da escola. A primeira é caracterizada pelos esforços vagamente conceptualizados, muitas vezes efectuados pelos próprios professores, em que a abordagem à mudança não

era efectuada de uma forma sistemática, programada ou coerente, apenas direccionada para uma situação específica da escola, grupos de estudantes e professores em particular.

A segunda fase, nos anos 90, o movimento de melhoria da escola forneceu às escolas linhas orientadoras e estratégias de implementação para promover mudanças ao nível dos processos de aprendizagem na salas de aula, sendo que o principal objectivo desta fase era o de relacionar a melhoria da escola com a obtenção de melhores resultados por parte dos seus estudantes. Esta é uma fase cujas abordagens são concebidas para melhorar toda a escola (*idem*).

A terceira e última fase corresponde aos estudos de eficácia dos planos de melhoria. Assim, embora os esforços para a melhoria das escolas fossem cada vez mais orientados, sistematizados e programados, a verdade é que a relação entre os esforços de melhoria da escola e a melhoria dos resultados dos seus alunos nem sempre se verificava directamente proporcional. Desta forma, esta fase caracteriza-se pelo desenvolvimento de abordagens sólidas e empiricamente validadas reflectindo-se no que tem falhado e apontando-se novas linhas de actuação que deverão ser seguidas e adoptadas por toda a comunidade escolar (*idem*).

No caso específico dos Estados Unidos da América, Teddlie & Stringfield (2006) definem quatro períodos temporais no movimento da melhoria da escola. Um período importante acontece durante os anos 60 em que se verifica alguma preocupação com as reformas curriculares que, embora não possa ser considerada como melhoria da escola como hoje se conhece na medida em que esses esforços de melhoria não eram efectuados de forma congruente, consistente ou integrados num projecto educativo mais vasto, a verdade é que a partir daí começam a surgir alguns esforços para melhorar as escolas de então.

Entre os anos 70 e 90 a investigação em Melhoria da Escola passou a centrar-se nos estudos sobre escolas eficazes. Nesta altura as indicações que surgiam dos estudos efectuados nessas escolas iam no sentido da igualdade de oportunidades para todos os alunos, com uma atenção especial para os alunos provenientes de classes socioeconómicas mais baixas (*idem*).

Uma vez que os esforços de melhoria eram, ainda, bastante limitados e incipientes avista-se um novo período no movimento da melhoria da escola que se foca na mudança da estrutura organizacional básica da escola, incluindo fornecer mais competências a professores e pais, deixando a tónica de estar apenas na “igualdade”. Os esforços de melhoria a este nível são conhecidos como a Reestruturação da Escola (*idem*).

Os estudos relativos à melhoria da escola têm centrado a sua atenção nas dimensões culturais da escola (Fullan, 1992; Hopkins, 1995), ou seja é o processo de alterar o nível da escola e as estratégias de melhoria necessárias para que se verifiquem mudanças. É o processo de otimizar o desempenho e resultado dos recursos (humanos, materiais educativos) em resultados positivos dos seus alunos (Marsh, 1990).

Actualmente, os esforços para a melhoria da escola não se cingem aos programas que se destinam a alvos específicos, mas passam pelo desenvolvimento de iniciativas de melhoria que reorganizam e revitalizam todos os processos, dinâmicas e constituintes das escolas, sendo este movimento conhecido como o *Comprehensive School Reform* (*idem*).

Hopkins (2001) sugere a existência de duas formas de entender o processo de melhoria das escolas: por um lado, o esforço geral de tornar a escola um lugar melhor para os alunos e professores, um espaço onde se favoreça a aprendizagem, e por outro lado, o estabelecimento de uma estratégia de mudança educativa que implica não apenas a melhoria dos resultados dos alunos mas o reforço da capacidade de gestão da própria escola. Ou seja, para que a mudança e melhoria da escola aconteça é fundamental a

participação activa e o envolvimento activo dos elementos de gestão da própria escola (Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin, 1985).

1.3. O Movimento da Melhoria e Eficácia da escola

Desde os anos 90 que vários investigadores começaram a demonstrar a necessidade de unir os dois movimentos num só, tornando-se conhecido internacionalmente como *School Effectiveness and School Improvement*. Reynolds, Hopkins y Stoll (1993), afirmam a existência de um interesse mútuo entre aqueles que se dedicam ao estudo da eficácia da escola e os que se dedicam ao estudo da melhoria da escola.

Por um lado, a partilha de conhecimentos que os teóricos da eficácia educacional dominam, tais como os factores da escola e da sala de aula, que ao serem alterados contribuem para a optimização da melhoria e a qualidade da escola e da educação. Por outro lado, as estratégias de melhoria da escola permitem a validação das teorias da eficácia educacional, para além de que demonstram como pôr em prática as alterações necessárias para elevar os níveis de eficácia da escola (Stoll & Wikeley, 1998).

Na tabela 14 resumem-se os princípios que caracterizam ambos os movimentos.

Tabela 14.

Princípios orientadores da Eficácia da Escola e da Melhoria da Escola

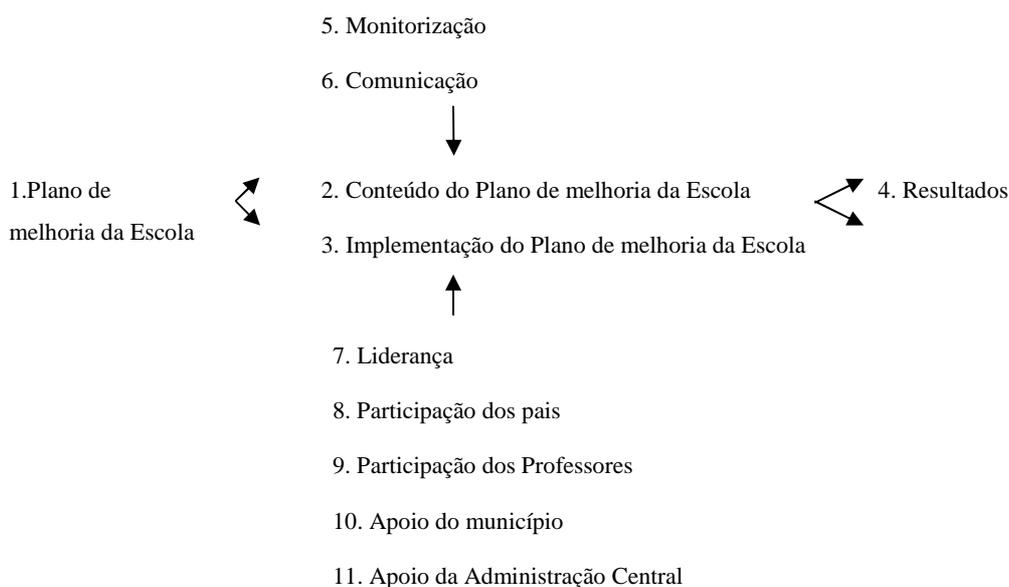
Eficácia da Escola	Melhoria da Escola
Preocupação com os resultados;	Preocupação com o processo;
Equidade da Escola;	Orientação de acordo com a acção e
Utilização dos dados para o processo de	desenvolvimento;
tomada de decisão;	Ênfase nas áreas de melhoria identificadas;
Escola é o centro da mudança;	Importância da cultura da escola;
Metodologia quantitativa;	Importância do processo de ensino-
	aprendizagem;
	Escola é o centro de mudança;
	Metodologia qualitativa

1.3.1 Modelo de Melhoria da Escola

Leithwood, Jantzi e MCELheron- Hopkins (2006) propõem um modelo multidimensional de avaliação do processo de melhoria da escola. O estudo desenvolvido por Leithwood et al (2006) teve como objectivo compreender os efeitos e o impacto do plano de melhoria da escola no desempenho académico dos alunos e nas percepções dos pais, professores, directores da escola e responsáveis pelo município.

A partir de uma extensa revisão da literatura sobre os factores que têm impacto na melhoria dos resultados académicos, e suportados pelos dados recolhidos, num estudo longitudinal de 5 anos, de pais, professores, alunos e directores de 10 agrupamentos de escola do Canadá, Leithwood et al (2006) identificam as principais variáveis que têm impacto para o processo de melhoria da escola (ver Figura 6).

Figura 6. *Modelo de melhoria da escola*



Adaptado de Leithwood, Jantzi e MCELheron- Hopkins (2006). Development and Testing of a school Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (4), 448

A Figura 6 é uma representação geral do modelo onde se encontram identificadas as variáveis que influenciam o sucesso, ou não, do processo de melhoria da escola e a relação entre essas variáveis.

As variáveis numeradas de 1 a 4 são as variáveis centrais ou principais do processo de melhoria da escola. Um conjunto de factores (fraco rendimento académico; reduzido envolvimento dos alunos com a escola; fraco envolvimento parental; baixas expectativas dos pais e dos alunos em relação à escola) ou pressões (nomeadamente pressões externas que visam a melhoria dos resultados académicos dos alunos) conduzem à necessidade de elaboração de um plano de melhoria da escola (variável 1) que tem um conteúdo e estratégias próprias e diferenciadores (variável 2), atendendo-se às necessidades e prioridades identificadas na escola. O plano de melhoria da escola pretende alcançar um conjunto de objectivos previamente definidos e que têm impacto nos resultados que se pretende alcançar (variável 4). No entanto, as estratégias desenvolvidas e implementadas (variável 3) também contribuem para os resultados.

No topo da Figura 6 encontram-se duas variáveis que são determinantes para o processo de melhoria da escola (Leithwood e col, 2006). A monitorização (variável 5) e a comunicação (variável 6) que podem e devem ser desenvolvidas desde o início do processo de melhoria da escola, envolvendo toda a comunidade educativa. As últimas 5 variáveis identificadas no modelo correspondem às tarefas que cada elemento da comunidade educativa deve exercer e pôr em prática no processo de implementação do plano de melhoria da escola. Aqui, estão todos os agentes educativos da escola cujas acções têm impacto no sucesso do plano de melhoria e na melhoria e eficácia educativa.

Assim, a variável liderança está intimamente relacionada com o papel do director da escola, a participação dos pais e professores implica desde logo o envolvimento activo

dos pais e professores nos esforços de melhoria da escola como agentes educativos prioritários. Por último, o apoio do município e da administração central que deverão apoiar a escola e as estratégias de melhoria implementadas para que a escola consiga atingir os objectivos propostos no plano de melhoria.

Face à diversidade cultural e à comunidade educativa heterogénea que caracterizam as escolas em circunstâncias especialmente difíceis e num contexto de responsabilização para com a educação, com a procura contínua da melhoria e eficácia educativa, o modelo de melhoria da escola assume particular importância na explicação dos processos envolvidos na melhoria da escola (Leithwood e col, 2006). Por outras palavras, analisando o modelo de melhoria de escola identificam-se e responsabilizam-se todos os agentes educativos, clarificando-se os papéis e funções de cada um desses agentes (Railsback, 2004; Sammons, 2007).

Embora cada um desses grupos apresente importantes contribuições para o processo de melhoria da escola, o papel dos professores é de todos o que tem mais impacto na promoção da melhoria e sucesso educativo dos seus alunos. No entanto, o trabalho de um professor depende da sua motivação, capacidade e condições em que trabalham (Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin & Fullan, 2004). Logo, a melhoria da aprendizagem dos alunos é uma responsabilidade partilhada pelos decisores políticos, directores da escola, professores, pais, alunos e membros da comunidade em geral.

É com base nestes princípios que Leithwood e colaboradores (2006) defendem a implementação do plano de melhoria da escola. Este é um instrumento que permite às escolas, em situação especialmente difícil, atingir as metas educativas propostas a nível nacional e a melhoria do desempenho dos seus alunos (Whitty, Power & Halpin, 1998).

1.4. A avaliação da escola para a melhoria e eficácia da escola

O uso sistemático de avaliação do desempenho da escola tem sido repetidamente identificado como uma das características de programas eficazes de melhoria da escola (e.g. Ainscow et al. 1994; Creemers, & Reezigt, 2005; Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell & Jesson, 1999; Meuret & Morlaix, 2003; Potter et al., 2002; Sun, Creemer & Long, 2007).

Hillman e Mortimore (1995) entendem a avaliação como um processo que se justifica sempre que se constitua como ponto de apoio para tomar decisões objectivas e úteis. Por outras palavras, o processo de avaliação numa organização escolar (ou não) consiste num processo de identificação, recolha e tratamento de dados que visa obter informação que justifique uma determinada acção.

Deste modo, a avaliação em contexto escolar está dependente da natureza das concepções organizacionais de escola e respectivas definições de objectivos, tecnologias, estruturas, processos de planeamento e de decisão, de liderança, mudança, entre outros (Meuret & Morlaix, 2003).

Hofman, Dijkstra & Hofman (2009) referem que o processo de avaliação da escola deve ser entendida pelos agentes educativos como um meio de favorecer o desenvolvimento pessoal e colectivo, um instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas e de melhoria dos programas e projectos educativos, embora seja um meio que responsabiliza e envolve os vários elementos da comunidade educativa.

A melhoria e eficácia da escola tem sugerido que o processo de avaliação da escola é uma característica central e fundamental para se garantir a melhoria e eficácia educativa. Por exemplo, numa revisão da literatura Reezigt e Creemers (2005), identificaram cinco fases do processo de melhoria: (i) avaliação das necessidades de melhoria; (ii) diagnóstico

das necessidades de melhoria e definição de objectivos detalhados, (iii) selecção de estratégias de melhoria, (iv) implementação, (v) avaliação e reflexão.

De facto, os esforços de melhoria da escola (ao incluírem a avaliação como uma dimensão central) caracterizam-se por uma complexificação ao nível da avaliação. Um dos aspectos que têm sido identificados como diferenciadores da terceira era da melhoria da escola é, precisamente, uma nova tendência para o aumento da avaliação sistematizada (utilizando metodologias mistas de avaliação), com um aumento da ênfase em metodologias quantitativas e não apenas qualitativas dos processos e dos resultados quer da escola quer da sala de aula (Potter, et al. 2002).

O conceito de avaliação é entendido como um processo de recolha de informação, que será comparada com um conjunto de critérios, culminando na formulação de juízos.

A evolução do conceito de avaliação aconteceu ao longo de quatro momentos ou “gerações de avaliação”. Na primeira geração, avaliar e medir são sinónimos. O avaliador é o técnico que utiliza baterias de testes e outros instrumentos, no caso da avaliação de organizações escolares. A característica central é a avaliação de toda a realidade escolar.

Na segunda geração, a avaliação baseia-se nos objectivos, medir deixa de ser o centro deste conceito, passando a ser um dos seus instrumentos. Nesta acepção é importante descrever os pontos fortes e fracos da organização. O avaliador torna-se num especialista na definição de objectivos e um narrador.

A finalidade da avaliação, na terceira geração, é emitir juízos acerca do mérito (entendido como qualidade intrínseca) e do valor (entendido como qualidade contextual ou extrínseca) do objecto. O avaliador transforma-se numa espécie de juiz, que descreve e aplica instrumentos, conservando as facetas de técnico e de narrador, características dos avaliadores das gerações anteriores.

Na quarta geração, a avaliação tem como finalidade encontrar consensos sobre o objecto de avaliação. O avaliador transforma-se numa espécie de moderador de um processo negocial (Alaiz et al., 2003) (Tabela 15).

Tabela 15.

Quatro gerações de avaliação: finalidade, papel e contexto

	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto histórico
Geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais
Geração da descrição	Descrever resultados relativamente a objectivos	Narrador	Emergência da avaliação de programas
Geração do julgamento	Julgar mérito ou valor	Juíz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento
Geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Moderador	Influência do paradigma construtivista

Adaptado de Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA, p.18

A avaliação diz respeito à escola de duas formas bem diferentes. Por um lado, permite elaborar e implementar medidas para melhorar o clima, o funcionamento, os resultados: avaliação interna (Ainscow et al. 1995; Creemers, & Reezigt, 2005; Sun, Creemer & Long, 2007). Por outro lado, as escolas tem contas a prestar à administração central, aos pais, à comunidade educativa, daí é imprescindível que se apoie em referências objectivas, em indicadores e sobretudo que seja validada por uma observação externa: avaliação externa (Gray et al, 1999; Potter et al., 2002).

1.4.1 Avaliação Interna da escola

Alaíz et al (2003) definem a avaliação interna como aquela em que o processo é conduzido e realizado em exclusivo, ou quase, pelos membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos

membros da sua comunidade escolar com vista a identificar os pontos fortes e fracos, permitindo a elaboração de planos de melhoria.

Para Meuret (2003) o processo de auto-avaliação da escola deve procurar perceber o valor da sua prática e corrigi-la se verificar que esta produz maus resultados, para isso, os professores e comunidade educativa são aqueles que melhor sabem o que se passa na escola e o que é preciso alterar para melhorar a escola. A auto-avaliação deve permitir ao estabelecimento de ensino adaptar melhor o seu ensino à especificidade do seu público e às variações que podem ocorrer no seu contexto com a sua experiência, inclusivamente os seus insucessos (*idem*).

A investigação tem demonstrado que o uso sistemático da avaliação da escola garante níveis de melhoria nos resultados académicos dos alunos (Ainscow, 2010; Creemers & Long, 2007; Creemers & Reezigt, 2009), promove a melhoria do clima escolar (van Ewijk & Slegers, 2010) e níveis mais elevados do envolvimento parental (Meredith, 2007; Stevens, 2007).

Vários autores sugerem que a avaliação interna da escola é a que melhor consegue traduzir a complexidade da actividade educativa (e.g. Ainscow et al. 1994; Creemers, & Reezigt, 2005). A avaliação interna implica o envolvimento de todos os actores da organização escolar no próprio processo de melhoria e mudança, ao mesmo tempo que desenvolvem mecanismos de auto-aprendizagem e formação contextualizada.

Se a avaliação interna pretende a melhoria da qualidade e o desenvolvimento da escola, é importante que o pessoal do estabelecimento determine o que é útil avaliar e possa intervir na definição de critérios. Neste caso, a avaliação interna é mais eficaz se for efectuada de uma forma participativa. Se a avaliação interna pretender prestar contas às autoridades educativas ou transmitir informação de apoio à avaliação externa, são as

autoridades que definem os critérios, sendo a avaliação interna mais tecnicista ou administrativa (Gray et al,1999).

O processo de auto-avaliação, tal como o da avaliação em geral, é complexo. Pode ser implementado para fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento, pode também pretender descrever o estado de diferentes sectores da escola ou, ainda, reforçar a capacidade da organização escolar para implementar o seu processo de melhoria. Cada uma destas finalidades conduz a diferentes formas de auto avaliação e a um posicionamento também diferente, face à avaliação externa (Alaíz et al., 2003; MacBeath, Sugimine, Sutherland, Nishimura, 2002).

Na tabela 16 descrevem-se três perspectivas do processo de auto-avaliação em relação à avaliação externa (MacBeath & McGlynn, 2002).

Tabela 16.

Três perspectivas do posicionamento da auto-avaliação face à avaliação externa

	Perspectiva da prestação de contas	Perspectiva da produção de conhecimento	Perspectiva do desenvolvimento
Objectivos	Fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento	Gerar novos insights sobre a qualidade/ estado de diferentes dimensões da escola (liderança, ethos, aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria
Destinatários	Público, em geral, pais e o poder local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais e líderes
Intervenientes	Gestão da escola	Professores, alunos e gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal de apoio e gestão da escola
Relação entre avaliação interna e externa	Avaliação sumativa externa suportada pelos dados da autoavaliação	Principalmente a avaliação de diagnóstico através da auto-avaliação	Principalmente autoavaliação com apoio de um agente externo

Perante uma dinâmica de descentralização, de reforço da autonomia da escola e de pressão social, as escolas tendem a desenvolver mecanismos de auto regulação com o objectivo de melhorar o desempenho, tornar o processo mais transparente e, em consequência, obter o reconhecimento dos pais e da sociedade em geral (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 2002). Em última instância, com a autoavaliação, as organizações escolares preparam-se para a avaliação externa.

O processo de auto-avaliação de uma organização escolar deve apresentar um conjunto de características: a) é um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor; b) é um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação; c) é um processo de desenvolvimento profissional; d) é um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; e) é uma avaliação orientada para a utilização; f) é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos (MacBeath, 2006).

1.4.2 Avaliação Externa da escola

A avaliação externa das escolas pode ser definida como o processo que é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração de membros da escola avaliada (Alaiz et al., 2003). Em relação á avaliação interna, a avaliação externa é considerada mais objectiva, baseada em dados quantitativos, colocando-se o avaliador como observador externo, tendo um maior distanciamento relativamente ao objecto da avaliação.

Tradicionalmente, a avaliação externa era entendida como uma operação de controlo embora sem influência directa nas práticas de ensino e de aprendizagem, actualmente, assiste-se a uma tendência para efectuar recomendações de melhoria que as escolas devem colocar em prática através da definição das suas prioridades e de um plano estratégico de melhoria (Griffith, 2001).

Toda a avaliação requer a definição de critérios. No que diz respeito à avaliação externa dos estabelecimentos escolares, deve-se garantir o máximo de objectividade. Normalmente o poder central define uma listagem de critérios comuns, uniforme, que todos os avaliadores devem seguir (Inspeção Geral da Educação (IGE), 2007).

A avaliação externa de escolas, deve realizar-se de acordo com as especificidades da escola. É necessário a elaboração de um diagnóstico que coloque em evidência os pontos fortes e os pontos fracos da escola e que formule simultaneamente conselhos e orientações de melhoria (Meuret & Morlaix, 2003). Para que este processo de avaliação externa se desenvolva desta forma é necessário articular esta equipa com a equipa responsável pelo processo de auto-avaliação da escola.

1.4.3 Iniciativas Internacionais aos esforços de melhoria e eficácia da escola

Em 1965, o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América criou o Elementary and Secondary education Act (ESEA). O objectivo deste decreto-lei foi o garantir um apoio financeiro maior às escolas que se encontram em zonas económica e socialmente empobrecidas. Esta ajuda financeira permite que as escolas disponham de mais recursos para que os seus alunos consigam atingir as metas educativas, propostas a nível nacional (Mujis et al, 2010).

O ESEA surge da defesa do princípio que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade e a uma escola de excelência (Mujis et al, 2010).

Ao longo dos anos foram sendo realizadas várias reformulações a este documento no sentido de assegurar maiores níveis de eficácia e de melhoria no desempenho académico dos alunos e promover a responsabilização de todos para os esforços de melhoria e eficácia da escola.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 1982, desenvolve esforços no sentido de criar o International School Improvement Project's (ISIP). Este projecto contou com a colaboração de 14 especialistas, pertencentes a vários estados membros da OCDE, para discutirem questões e assuntos relativos ao processo de melhoria da escola (Van Velzen et al, 1985).

Van Velzen e colaboradores (1985) definem o processo de melhoria da escola como um esforço sistemático, orientado para a mudança e melhoria das condições de aprendizagem. O ISIP pretende analisar as condições internas da escola que têm impacto no processo de melhoria e eficácia da escola.

Em 1988 é criado o Hawkins-Stafford Elementary and Secondary School Improvement Amendement (HESSIA) cuja questão central não é apenas apoiar as escolas apenas pela responsabilidade financeira mas fomentar nas escolas a responsabilidade educativa em relação aos esforços de melhoria da escola.

O principal objectivo deste decreto é o de garantir a melhoria das oportunidades de aprendizagem a alunos em situações sócio-económicas mais desfavorecidas. A ideia principal é garantir que estes alunos sejam bem-sucedidos no ensino regular, para que adquiram níveis mais elevados de proficiência e assim melhorar o desempenho académico nas diferentes áreas.

O HESSIA obriga que as escolas que não conseguem a melhoria dos resultados académicos dos seus alunos são obrigadas a adoptar medidas concretas nomeadamente, a implementação do Plano de Melhoria da Escola. As escolas, que mesmo com estas

medidas não conseguem a melhoria dos resultados, são obrigadas a implementar, em conjunto, com o município, e outras escolas da comunidade, um Plano Municipal de melhoria da Escola.

Em 1994 surge o Improving America's School Act (IASA) que apoia as escolas com projectos e programas inovadores que visam a melhoria e eficácia da escola, em especial as escolas em zonas económica e socialmente desfavorecidas.

O IASA promove o ajustamento do curriculum, do ensino, desenvolvimento profissional, liderança, responsabilidade e melhoria e eficácia da escola. Assim, todos os aspectos relacionados com a educação cooperam em conjunto para que todos os alunos consigam atingir os objectivos propostos.

Em 1997 o Departamento de Educação dos EUA promoveu a criação do Comprehensive School Reform através do qual foram estabelecidos critérios que permitiam às escolas seleccionar programas ou modelos de reforma baseados na investigação e que sirvam as necessidades dos seus alunos.

Este programa contempla fundos de apoio especiais às escolas para que possam adquirir assistência técnica e especializada nos esforços de melhoria e eficácia da escola.

Em 2002 o No Child Left Behind Act (NCLB) assegura que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de educação que lhes garantam a melhoria dos resultados académicos dos alunos. Este documento orientador da política educativa nacional exige uma maior responsabilização dos sistemas de ensino em relação à melhoria da qualidade do ensino e do desempenho académico dos alunos.

O NCLB garante a melhoria da qualidade da educação para todos os alunos, independentemente da cultura, género, habilitações, nível socioeconómico. Os esforços de melhoria devem dirigir-se por objectivos claros, concretos e com estratégias, empiricamente validadas, orientadas para as necessidades específicas da escola.

A melhoria da qualidade é uma preocupação central das políticas educativas internacionais, constituindo-se a avaliação um instrumento importante para a melhoria e eficácia da escola.

1.4.4 A avaliação da escola para a melhoria e eficácia: em Portugal

O processo de avaliação de escolas em Portugal iniciou-se em meados da década de 2000, e tem sido caracterizado pela reduzida produção em termos de elaboração de estudos e de discussões em fóruns académicos e sociais. O modelo adoptado em Portugal surge do estudo realizado na Escócia por Wilson e McPake (2000) que se denominou por *The Quality Initiative in Scottish Schools Working together to achieve excellence*. No entanto, actualmente ainda estamos longe da realidade escocesa quer a nível da produção teórica e metodológica, quer a nível da discussão social.

As directrizes europeias indicam que os sistemas educativos nacionais devem orientar-se para um processo de promoção da qualidade, como estratégia para a melhoria das sociedades tendo, por isso, que fomentar mecanismos comuns de avaliação dos sistemas educativos. Cada vez mais, as escolas têm de definir estratégias eficazes, para conseguirem responder aos desafios que os alunos, os pais e a comunidade envolvente lhes colocam (Eurydice, 2004; OCDE, 2011).

A pressão internacional tem levado a que nas últimas décadas, em Portugal, se assistam ao desenvolvimento de dinâmicas de avaliação enquadradas em programas e projectos (OCDE, 2011) (Tabela 17).

Tabela 17.*Programas de Avaliação da eficácia da escola em Portugal*

Programas	Objectivos	Entidade Promotora	Escolas envolvidas	Estado actual	Principais dificuldades
Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)	Produzir informação sistemática de sobre o desempenho global das escolas	GEP/Ministério da Educação	1000 escolas de todos os níveis de ensino	Terminou	Recolha de dados; Tempo; Insuficiente acompanhamento das escolas
Projecto Qualidade XXI (1999-02)	Fomentar estratégias para a melhoria da qualidade educacional das escolas	Instituto de Inovação Educacional (IIE)	Escolas de todos os níveis de ensino	Terminou	Indisponibilização dos instrumentos de trabalho às escolas; Não consideração das experiências de avaliação anteriores; Inviabilização no recrutamento do “amigo crítico”
Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-02)	Fomentar a avaliação do desempenho das escolas, valorizando a autonomia de gestão de cada escola	Inspecção-geral da Educação (IGE)	30% das escolas nacionais	Terminou	Centralidade no desempenho dos alunos; Falta de visibilidade do programa; Ambição do programa; Inexistência de avaliadores com formação e experiência
Projecto Melhorar a Qualidade (2000-04)	Proporcionar às escolas associadas a possibilidade de realização de um exercício voluntário de auto-avaliação	Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e QUAL, Formação e Serviços em Gestão da Qualidade	50 escolas	Terminou	Pouca adesão por parte das escolas
Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-)	Inter-relacionar a identificação dos factores da qualidade do desempenho das escolas com as acções e projectos que mobilizam em ordem à melhoria do desempenho	Fundação Manuel Leão	33 escolas	A decorrer	
Projecto Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (2004-06)	Desenvolver e consolidar uma atitude crítica de reflexão em relação ao desempenho das escolas	Inspecção-geral da Educação (IGE)	250 escolas	Terminou	Reduzido envolvimento por parte das escolas
Programa De Avaliação Externa das Escolas (2006-)	Desenvolver referenciais para os processos de avaliação externa e de auto-avaliação, possibilitando a comparação de boas práticas das escolas	Ministério da Educação	102 escolas	A decorrer	
Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola (2009-)	Disseminar, em território nacional, práticas empiricamente validadas de melhoria e de eficácia da escola.	Fundação Minerva/ Ministério da Educação/ Municípios	18 Agrupamentos de escolas e 5 escolas secundárias	A decorrer	

Adaptado de Inspecção-geral da Educação. (2007). *Efectividade da Autoavaliação das Escolas. Projecto ESSE. Indicadores de Qualidade*. Lisboa: IGE/ME. p 17.

Na década de 90 é criado o Observatório da Qualidade da Escola que tinha como principal objectivo fomentar a auto-avaliação das escolas, no âmbito de um programa de promoção da escolaridade básica dos nove anos e combate ao abandono escolar. Insere-se

em quatro linhas de política e de estratégia educativa, nomeadamente a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e a promoção de informação sistemática sobre as escolas (IGE, 1994). Esta iniciativa do Ministério da Educação, desenvolveu-se entre 1992 e 1999, e abrangeu mais de 1000 escolas dos vários níveis de ensino, representa um marco pioneiro para a avaliação das escolas, adoptando como princípio orientador a produção regular de informação sobre as escolas.

Apesar da estratégia de desenvolvimento desta iniciativa, vários obstáculos se levantaram à sua continuação, nomeadamente em relação ao processo de recolha de dados, à falta de experiência e competência técnica para o tratamento dos dados recolhidos, e ainda à escassez de tempo para as escolas conduzirem o processo de avaliação participado (Clímaco, 2005). Por outro lado, o insuficiente acompanhamento das escolas, contribuiu para que estas não se envolvessem como seria esperado (Clímaco, 2005)

O Projecto Qualidade XXI (1999-2002) surge de uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, que pretendia a simplificação de procedimentos. Procurava incrementar práticas de auto-avaliação, considerando que a sua realização constitui um desafio para o estudo da qualidade de uma escola que, anteriormente, pode ter conhecido apenas a avaliação externa (Palma, 1999). Este projecto assenta as suas raízes nas metodologias desenvolvidas no âmbito do Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar.

O Projecto introduziu uma perspectiva sistemática, reforçou o carácter participativo com a introdução do “amigo crítico” nas escolas, fomentou o cruzamento de quatro temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível das escolas e relações contextuais (Alaiz, et al, 2003; CNE, 2007). Os entraves à continuidade deste projecto devem-se à não disponibilização

junto das escolas de instrumentos de trabalho, acentuando as dificuldades de carácter técnico e científico, particularmente ao nível das escolas que iniciavam o seu processo de auto-avaliação.

No mesmo período de tempo a Inspeção-geral da Educação [IGE] implementou o Programa da Avaliação Integrada das Escolas, que visava uma actividade de avaliação externa que privilegiava a intervenção estratégica, integrada, intencional, com uma convergência de interesses e intervenção com consequências. Uma das mais-valias deste modelo consiste no facto da avaliação ser concebida tomando a escola como um todo complexo, proporcionando uma análise multidimensional, contemplando as diversas áreas de gestão, pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino e de aprendizagem, enquadramento sócio familiar e a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos) reportando-se aos vários níveis de ensino não superior. Apesar de se reconhecer valor ao Programa da Avaliação Integrada (e.g. Clímaco, 2002, 2005; Ventura, 2006) este terminou no ano lectivo de 2001/2002, altura em que estavam abrangidos cerca de 30% dos estabelecimentos do sistema escolar. As principais causas para este fim abrupto relacionam-se com a falta de tradição e de experiência na área da avaliação e à reconhecida ambição do Programa, bem como à inexistência de um número satisfatório de avaliadores com formação e experiência necessárias (Ventura, 2006)

O Projecto Melhorar a Qualidade resulta de uma parceria internacional entre o Ministério da Educação português e a Europeia Foundation for Quality Management [EFQM], o principal objectivo deste projecto é o de proporcionar a um conjunto de escolas a possibilidade de realização de um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM, devidamente adaptado ao contexto da escola (Saraiva, Rosa & Orey, 2003). A essência do modelo da EFQM, quando aplicado no contexto educacional,

reside no desempenho de excelência da escola: dos estudantes, dos professores, do pessoal não docente e da comunidade que é alcançado através da liderança que catalisa a política institucional e a estratégia da gestão das pessoas, dos recursos, dos parceiros e dos processos educativos.

Esta metodologia visa identificar oportunidades de melhorias em todas as áreas de actividade escolar. Face ao exposto, os diferentes estabelecimentos implementam o seu plano de qualidade e definem as metas que entendem mais adequadas à sua progressão para a excelência. Apesar do Projecto Melhorar a Qualidade contemplar o desenvolvimento de processos de auto-avaliação, fomentando a partilha de conhecimentos e de boas práticas, a pouca adesão que obteve de ano para ano junto das escolas levou ao seu término em 2004.

O Programa Avaliação das Escolas Secundárias (AVES), surge em 2000 por iniciativa da Fundação Manuel Leão, a ele aderiram, numa primeira fase, e de modo voluntário, 13 escolas, públicas e não públicas, alargando-se posteriormente para 33 escolas.

O Programa apresenta como objectivo central inter-relacionar, no terreno próprio de cada escola, a identificação dos factores que promovem ou inibem a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho. Assente num modelo de avaliação organizado em quatro níveis: entrada, contexto, processos e resultados, cada um deles com várias dimensões, a integração dos processos avaliativos compreende a articulação do contexto sociocultural, dos processos de escola e de sala de aula e dos resultados escolares dos alunos. Por outro lado, a avaliação decorre ao longo de vários anos e confronta resultados obtidos em cada ano com os que inicialmente foram alcançados, tomando por referência um ciclo de estudos e evidenciando o conceito de valor acrescentado.

Em 2002, a Assembleia da República aprovou a lei sobre o “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior. A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (art.º 2.º), sendo da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação [CNE] apreciar as normas relativas ao processo de auto-avaliação das escolas, o plano anual das acções inerentes à avaliação externa das mesmas e os respectivos resultados dos processos de avaliação interna e externa realizados, de modo a propor as medidas de melhorias do sistema educativo que os mesmos revelem como necessários (art.º 12º).

A avaliação estrutura-se na auto-avaliação e na avaliação externa entendidas como complementares na promoção de níveis de desempenho escolar progressivamente mais exigentes quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem e à vivência de desenvolvimento pessoal e social no interior da escola e aos resultados educativos alcançados.

O Projecto de Aferição Efectividade da Autoavaliação das Escolas, no ano de 2004, resultou de uma iniciativa de estruturação e concepção de uma cultura de reflexão institucional. Pretende valorizar as dinâmicas de auto-avaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento de informação (CNE, 2005). Surge num quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, segundo as quais a auto-avaliação assume carácter obrigatório (IGE, 2005). Este projecto de aferição terminou no ano de 2006, dando lugar a uma nova iniciativa, que, de alguma forma, se sobrepõe a este dispositivo da IGE.

O Programa de Avaliação externa das Escolas surge em 2006, por iniciativa do Ministério da Educação, que nomeou um grupo de trabalho de avaliação das escolas. Competia a este grupo desenvolver referenciais para a avaliação externa e a auto-avaliação

das escolas, através do desenvolvimento de um modelo de avaliação externa, que se pretendia em articulação estreita com a auto-avaliação das escolas, incidindo em cinco domínios de avaliação: resultados, prestação do serviço educativo; organização e gestão escolares; liderança e capacidade de auto-regulação e progresso da escola.

Para testar o modelo, desenvolveu-se um projecto-piloto de avaliação externa, para o qual foram convidadas todas as unidades de gestão, escolas e agrupamentos. Das cerca de 120 escolas que se candidataram a este projecto, cerca de 10% do total de unidades de gestão existentes, 24 foram seleccionadas para o integrar (IGE, 2007).

O modelo em curso prevê visitas curtas às escolas, dois dias para escolas únicas, dois dias e meio para agrupamentos de escolas, realizadas por um painel de três avaliadores com perfis diversificados. O programa de avaliação externa prevê a sua generalização a todas as escolas a partir de 2008, de maneira que cada escola seja avaliada de quatro em quatro anos, como condição necessária ao reforço da autonomia das escolas, prevendo ainda contratos de desenvolvimento que tenham em consideração os resultados da avaliação.

Em 2009, é criado o Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola (OMEE), na sequência de um protocolo assinado entre o Ministério da Educação, a Fundação Minerva e o município de Vila Nova de Famalicão. Este é um organismo vocacionado para a disseminação das práticas empiricamente validadas de melhoria e de eficácia da escola.

O Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola é fundamentado nos seguintes pressupostos: a) existe, na actualidade, um robusto corpo de conhecimentos acerca dos factores que contribuem para a eficácia da escola e para o processo de melhoria da escola; b) os planos de melhoria da escola têm-se revelado eficazes em diversos contextos socioculturais; c) o sistema educativo português beneficiará de uma disseminação dos conhecimentos disponíveis acerca do processo de melhoria e da eficácia da escola; d) a

disseminação e a adoção sistemática, por parte das escolas, de uma atitude orientada para a melhoria e para a eficácia da mesma, beneficiará de uma estratégia consertada de disseminação e de promoção, no sistema de ensino nacional, das estratégias empiricamente validadas de promoção da eficácia da escola e do processo de melhoria da escola; e) apoio aos municípios e escolas no desenvolvimento, monitorização e avaliação de planos de melhoria da escola e planos municipais de melhoria da escola (Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola, 2009).

A avaliação das escolas deve ser encarada como uma prática para melhorar as práticas e um instrumento que permite a melhoria do ensino e da aprendizagem (Ainscow, Mujis & Harris, 2010).

1.5. Plano de Melhoria da Escola

O processo de melhoria e eficácia da escola pode ser definido como um ciclo organizado de recolha e análise de dados, tomada de decisão e avaliação de actividades. Na maior parte das vezes, o centro do processo de melhoria da escola é o desenho e implementação do plano de melhoria da escola (Vrabel, 1999).

Wincek e O'Malley (1997) elaboraram um guião de 10 passos a cumprir no desenvolvimento do processo de melhoria e eficácia da escola. Estes passos encontram-se organizados em três domínios: 1) desenvolvimento do plano de melhoria; 2) implementação do plano de melhoria e 3) monitorização do plano (Tabela 18).

Tabela 18.

Guião para o desenvolvimento do plano de melhoria da escola

Domínios	Momentos a seguir
Desenvolvimento	1.Compreensão do processo; 2.Recolha e Análise dos dados; 3.Definição de Prioridades; 4.Clarificação do Problema; 5.Identificação de objectivos e metas a atingir; 6.Selecção de estratégias;
Implementação	7.Implementação do plano de melhoria da escola;
Monitorização	8.Avaliação dos resultados; 9.Reformulação do plano; 10.Gestão das mudanças;

Os primeiros seis momentos do processo de melhoria da escola fazem parte do desenvolvimento do plano de melhoria da escola. O primeiro passo é a compreensão do processo. Todos os membros da escola devem compreender a importância da melhoria e, principalmente, devem saber o papel que desempenham para que essa melhoria se concretize (Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010). O director da escola deve envolver-se de forma activa ao longo de todo o processo, transmitindo uma visão clara do que é esperado na escola, seleccionar um grupo de pessoas que o auxiliem neste processo, motivar todos os vários grupos dentro da escola para a importância deste processo e deste trabalho em equipa (Conley, Dunlap & Goldman, 1992; Hargreaves, Earl & Ryan 1996).

Quando todos os intervenientes da escola compreendem a importância de participar neste processo de melhoria, o envolvimento e dedicação a este processo será maior, o que conduzirá a um plano de melhoria da escola orientado, coerente e coeso (Coe, 2009; Conley, 2006; Goodlad, 1990).

O segundo passo é a recolha e análise dos dados que vão permitir avaliar o estado actual da escola (Hoachlander, Alt & Beltranena, 2001). Os dados devem ser reunidos, estudados de modo a identificar-se padrões da escola. Existem 4 tipos de dados que devem ser recolhidos: i) percepção de eficácia que se refere às atitudes dos alunos em relação à escola e ao seu desempenho, percepção dos professores em relação às necessidades académicas, sociais e emocionais dos alunos, percepção dos pais em relação ao clima da escola; desempenho; processo e sócio-demográficos; ii) desempenho que significa a análise das taxas de insucesso e abandono escolar dos alunos desta escola em comparação com outras escolas; iii) processo que inclui dados da assiduidade e participação nas actividades da escola de todos os intervenientes, desenvolvimento profissional, métodos e estratégias de ensino e de avaliação, serviços de apoio aos alunos; iv) sócio demográfico onde se inclui os níveis sócios económicos das famílias, género, habilitações académicas, cultura e religião (Louis, Toole & Hargreaves 1999). A partir desta análise exaustiva são identificadas as necessidades e os pontos fortes da escola.

O terceiro passo é o estabelecimento de prioridades, Hopkins e West (1994) sugerem que as escolas eficazes são aquelas que definem as prioridades do seu plano em número reduzido, na medida em que ao definirem-se um número alargado de prioridades não existirá tempo real para as conseguir melhorar. É fundamental reunir consenso em relação às áreas prioritárias para que o plano de melhoria da escola seja bem sucedido (Schmoker, 1996).

A clarificação do problema significa que todos os intervenientes que participam deste processo devem entender qual o problema real que afecta a escola (Wincek & O'Mlley, 1997). A partir desta clarificação é possível a identificação coerente de objectos específicos, mensuráveis e metas apropriadas em relação ao problema encontrado. De

seguida seleccionam-se as estratégias que devem ser validadas pela investigação e coerente com os objectivos definidos (Gorman, 2002).

O sétimo passo deste processo de melhoria da escola é a fase da implementação do plano de melhoria da escola. Para que esta ocorra é necessário a apresentação do plano de melhoria da escola a todos os membros da comunidade educativa de modo a que todos se envolvam e compreendam as expectativas e o papel que cada um deve ter na implementação do plano de melhoria.

Fullan (2000) confirma que o contacto directo, as interacções pessoais são a chave para o sucesso da implementação do plano de melhoria da escola. Daí sugerem a realização de fóruns, encontros temáticos que favoreçam o diálogo e reforcem as expectativas de todos os intervenientes.

Os três últimos passos deste processo de melhoria referem-se à monitorização do plano de melhoria da escola. As escolas devem sistematicamente e regularmente recolher e analisar dados que lhe permitam perceber se a concretização de objectivos está a ser conseguida. Estes dados devem ser partilhados com os intervenientes durante este processo e servirão para reformular o plano sempre que necessário (Hopkins, Ainscow & West, 1994). A avaliação e reformulação do plano é contínuo e só deve terminar quando a escola considerar que a área identificada como prioritária o deixou de ser.

Em relação à gestão das mudanças é necessário que a equipa responsável pelo desenho e implementação do plano de melhoria desenvolva um plano para garantir apoio aos diferentes elementos da escola e os prepare para a mudança (Vrabel, 1999). Isto implica aquisição de recursos de apoio, informação, tecnologia, facilitar horários para dar tempo para que os diferentes grupos da escola se actualizem com novos materiais, recursos e técnicas pedagógicas (Lunenburg, 2001)

Todo o processo de mudança pode gerar ansiedade, insegurança e hostilidade nos intervenientes. Daí que, é fundamental que o director da escola garanta aos membros da escola oportunidades de formação e de desenvolvimento ou actualização profissional (Hargreaves (2004). O plano de melhoria da escola assume-se como um instrumento fundamental nas escolas para que se possa aumentar o desempenho académico dos alunos e a qualidade dos seus resultados (e.g. Mujis, 2007)).

O plano de melhoria da escola caracteriza-se por um conjunto de objectivos, procedimentos e estratégias empiricamente validadas que têm por principal função garantir a eficácia e melhoria da escola. Assim, pode ser definido como um processo contínuo que permite à escola verificar se os seus alunos estão a alcançar níveis cada vez mais elevados de desempenho académico (Mujis, 2007).

Este instrumento estruturante da escola visa dar resposta às necessidades que os membros da escola apontam como prioritárias tendo em vista a melhoria do seu funcionamento quotidiano. Neste sentido o plano de melhoria da escola irá ajudar na identificação de objectivos, estratégias, responsáveis e recursos necessários para dar resposta às prioridades específicas de cada instituição (Coe, 2009).

1.5.1 Relevância do Plano de Melhoria da Escola na melhoria e eficácia da escola

Existem cada vez mais investigações que demonstram que a existência do Plano de Melhoria da Escola contribui positivamente para a melhoria e eficácia de todas as dimensões da escola, previamente assinaladas como deficitárias (e.g. Black, 2009; Rothman, 2009). Para que um plano de melhoria da escola seja bem sucedido deve ser dirigido para as especificidades, necessidades da escola e da comunidade (Black, 2009).

Hiberne e Leal (1992) conduziram um estudo para avaliar o impacto do plano de melhoria da escola ao nível da melhoria dos resultados académicos dos alunos e ao nível da organização. Os autores encontraram um conjunto de resultados positivos associados ao plano de melhoria da escola, nomeadamente a maior preocupação por parte da comunidade educativa nos aspectos positivos e negativos da escola; o envolvimento de toda a comunidade educativa em relação aos esforços de melhoria da escola; a melhoria da comunicação entre pais, professores e direcção da escola, preocupação em adaptar os currículos aos interesses e necessidades dos alunos, maior abertura e disponibilidade dos professores para a mudança que é necessária implementar no âmbito do plano de melhoria da escola; fomento do desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, directores, pessoal auxiliar).

Estudos desenvolvidos no Reino Unido, Canadá e Austrália contribuem, com mais evidências em relação ao impacto do plano de melhoria da escola na melhoria e eficácia educativa (Leithwood e col, 2006).

MacGilchrist, Myers & Reed (1997) avaliaram o impacto do processo de desenvolvimento e implementação do plano de melhoria em 9 escolas do ensino básico do Reino Unido. Os autores concluíram que o tipo de plano de melhoria seleccionado pelas escolas pode ser fundamental para se compreender a diferença de impacto ao nível da melhoria da escola e ao nível da melhoria dos resultados dos alunos. No seu estudo, MacGilchrist e Mortimore (1997) identificam 4 tipos de planos de melhoria: a) o plano retórico; b) plano único; c) plano cooperativo; plano corporativo. Os resultados encontrados sugerem que o plano cooperativo tem um impacto positivo ao nível da escola e da sala de aula. Todavia, os efeitos ao nível dos resultados dos alunos foram difíceis de determinar. No entanto, o plano corporativo, caracterizado por um esforço conjunto, visão partilhada e envolvimento de toda comunidade educativa em relação à melhoria da eficácia educativa,

apresentou um impacto positivo ao nível da melhoria dos resultados dos alunos. Em relação aos outros planos: o retórico e o plano único apresentam resultados negativos em relação à melhoria e eficácia da escola (Broadhead, Hodgson, Cuckle & Dunford, 1998).

Reeves (2000) conduziu uma investigação em 24 escolas, do ensino básico e secundário, na Escócia. Este estudo concluiu que nas escolas em que se desenvolveram planos de melhoria baseados em evidências empiricamente validadas, apresentavam melhorias ao nível da participação dos pais nas actividades da escola, ao nível do envolvimento dos alunos com a escola e melhorias em relação ao envolvimento e participação dos professores.

No Canadá, o processo de implementação do plano de melhoria desenvolvido pelo Manitoba School Improvement Project (MSIP) encontrou melhorias ao nível da aprendizagem dos alunos (Earl & Lee, 1998). O processo de implementação do plano de melhoria envolveu toda a comunidade educativa (pais, professores, alunos, directores da escola) e agentes externos à escola (Earl & Katz, 2007).

No Reino Unido, o projecto Improvement the Quality of Education of All (IQEA) também encontrou resultados que comprovam a melhoria dos resultados académicos dos alunos associados à existência do plano de melhoria da escola (Harris, Bennett, 2001; Harris, Day, Hadfield, Hopkins, Hargreaves & Chapman, 2002).

Harris et al (2002) concluem que o sucesso destes planos de melhoria depende do envolvimento e participação de toda a comunidade educativa e de agentes externos à escola, desenvolvimento profissional contínuo, monitorização e feedback constantes.

Hallinger e Heck (1998) sugerem que o director (líder) da escola tem uma influência que embora indirecta é significativa para o desempenho académico dos alunos, explicando 25 por cento da variância do desempenho académico dos alunos. A liderança

desempenha um papel-chave num processo de melhoria da escola (Muijs, et al, 2004), daí que é uma das variáveis com maior força dentro de um plano de melhoria da escola.

Em diversas investigações é evidente a importância e o impacto significativo do desenvolvimento profissional dos professores e o ajustamento curricular no processo de melhoria e eficácia da escola (Judson, Schwartz, Allen & Miel, 2008; Rothman, 2009;).

Também o envolvimento escolar tem sido identificado na investigação como um aspecto central em todos os planos de melhoria da escola, verificando-se um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, na satisfação com a escola e no clima escolar (Black, 2009). Criar ambientes de aprendizagem seguros e positivos é importante nos planos de melhoria da escola e a investigação demonstra que é um dos elementos centrais para a melhoria e eficácia da escola (Muijs, et al, 2004).

As parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade envolvente são necessárias para o sucesso do plano de melhoria da escola (idem).

A investigação demonstra que a escola enquanto comunidade alargada (Muijs, et al 2004), necessita do envolvimento dos pais e da comunidade para a melhoria e eficácia da escola (Seeley, Niemeyer & Greenspan, 1990).

A tecnologia, para além de ser importante para auxiliar o processo ensino-aprendizagem, também permite a análise dos dados recolhidos, o que permite que o processo de tomada de decisão seja mais acertado (e.g. Harvey II, 2006; Potter, Reynolds & Chapman, 2002), sendo fundamental para o sucesso do plano de melhoria da escola.

São vários os exemplos internacionais de planos de melhoria da escola bem sucedidos (Black, 2009; Edwards, 2005; Muijs, et al, 2004).

Na tabela seguinte (Tabela 19) apresentam-se exemplos de planos de melhoria da escola que podem servir de modelo para as escolas portuguesas, uma vez que a avaliação

destes planos tem permitido obter níveis elevados de desempenho e de sucesso nas escolas a que pertencem.

Tabela 19.

Exemplos de Planos de Melhoria da Escola

Planos de Melhoria da Escola	Objectivos
Stuart R. Paddock School (Illinois)	Promover a melhorias dos resultados dos alunos ao nível da: Leitura; compreensão; fluência; escrita e matemática; Promover as competências sociais e emocionais; Favorecer o envolvimento parental e a colaboração entre a escola e comunidade; Fomentar o ensino individualizado, a aprendizagem activa, a tutoria e a mentoria
Endeavour Intermediate School (Washington)	Promover a melhoria do desempenho académico dos alunos; Elevar a qualidade do ensino
Greater Lowell Technical School (Tingsboro)	Melhorar o Desempenho Académico dos Estudantes; Desenvolver e reforçar o trabalho em equipa e a utilização de novas tecnologias; Aumentar a taxa de literacia; Fornecer diversas oportunidades de desenvolvimento profissional para a comunidade educativa; Aumentar o envolvimento parental; Fomentar um clima social positivo

O plano de melhoria da escola de Stuart R. Paddock School, no estado do Illinois é proposto para o triénio 2008-11 e tem como objectivo principal a melhoria do desempenho académico dos seus alunos. Este plano é constituído por 3 dimensões: a) estratégias que visam objectivos específicos; b) actividades que se dirigem para essas estratégias; e c) monitorização dos resultados alcançados.

A escola do estado de Washington, Endeavour Intermediate School apresenta um plano de melhoria da escola para o ano lectivo 2009-10 que tem como objectivos a melhoria do desempenho académico dos alunos e a qualidade do ensino que lhes é oferecido. Encontra-se desenvolvido em torno de 3 grandes objectivos: 1) continuidade do apoio do Município em relação ao compromisso efectuado com a escola; 2) favorecer o

desempenho académico de todos os alunos da escola; 3) assegurar o envolvimento parental e elevar o clima social da escola.

No estado de Tingsboro, o plano de melhoria da Greater Lowell Technical School propõe-se a assegurar que todos os alunos estejam preparados para a carreira ou para prosseguirem os seus estudos e serem cidadãos bem sucedidos.

1.6 O envolvimento dos Municípios no processo de melhoria e eficácia da escola

A investigação ao nível da melhoria e eficácia da escola tem demonstrado que o desenvolvimento de parcerias e de trabalhos cooperativos entre escolas, administração local e nacional contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos (Muijs, West & Ainscow, 2010; West & Ainscow, 2006).

O plano de melhoria de escola é um instrumento orientador e envolvente de toda a comunidade educativa afecta às escolas. De facto, na elaboração de um plano de melhoria da escola devem estar envolvidos todos os agentes educativos de uma comunidade: directores de escola, professores, pais, alunos e representantes do poder locais (autarquias/municípios) (Epstein & Sanders, 2000; Henderson, 1987; Henderson & Mapp, 2002; Swap, 1993).

Ainscow, Muijs, e West (2007) defendem que o estabelecimento de parcerias entre a direcção da escola, o município e comunidade educativa é um aspecto relevante para o sucesso do plano de melhoria da escola e para a melhoria dos resultados académicos dos alunos.

Ao envolver-se toda a comunidade educativa nos esforços de melhoria da escola, fomenta-se o espírito de grupo e o sentimento de coesão necessários para potenciar o sucesso académico dos alunos, a satisfação com a escola, a melhoria do clima escolar

(Black, 2009) e promovem-se ambientes de aprendizagem seguros (e.g. Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004).

O município é um agente privilegiado em termos do conhecimento da sua população, pelo que é um elemento fundamental no processo de melhoria e eficácia da escola. De facto, o conhecimento de que um município dispõe permite a identificação das necessidades básicas de determinada população, permitindo estabelecer prioridades, definir objectivos, e implementar estratégias (Reeves, 2001). Esta posição privilegiada verifica-se a vários níveis, incluindo na educação. Por exemplo, no estado norte-americano do Connecticut, quando o município assumiu a liderança da escola conseguiu que todas as escolas do seu agrupamento trabalhassem no mesmo sentido e com a mesma missão: a melhoria e eficácia da escola (e.g. Black, 2009; Rothman, 2009).

Um município que se envolva nos esforços de melhoria da escola está a promover que todas as escolas do seu agrupamento trabalhem no mesmo sentido e com a mesma missão: a melhoria e eficácia da escola (e.g. Black, 2009; Rothman, 2009).

Em menor ou maior grau, existem vários aspectos partilhados pelas escolas de um município, desde as características sócio-demográficas da população, o nível socioeconómico, as habilitações literárias, a participação activa na comunidade, os interesses e expectativas em relação à Educação e à Escola, a taxa de abandono escolar, a taxa de (in)sucesso escolar, entre outros (Muijs, et al, 2004; Potter, Reynolds & Chapman, 2002).

O município dispõe dos recursos financeiros necessários que possibilitam às escolas equiparem-se com tecnologia que lhes permita a monitorização dos dados. Para além deste facto ter um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, permite a análise dos dados recolhidos facilitando o processo de tomada de decisão, que tem esses dados em consideração (e.g. Black, 2009; Harvey II, 2006;).

A escola enquanto comunidade alargada (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004), necessita do envolvimento de todos os agentes educativos, pois só desta forma se conseguirá o objectivo principal que é a melhoria e eficácia educativa (Ainscow, 2011; Mujs, et al, 2010; Seeley, Niemeyer & Greenspan, et. al., 1990).

1.6.1 Plano municipal de melhoria da escola

Actualmente, a educação é um dos domínios a que os municípios têm vindo a devotar crescentes esforços. Cada vez mais um conjunto alargado de municípios, empresas, universidades se reúnem de forma a desenvolverem actividades que tenham impacto na melhoria das suas escolas e na melhoria dos resultados académicos dos seus alunos (Chapman & Allen, 2005).

Estes esforços desenvolvidos por esta rede alargada são, de uma forma geral, muito meritórios. No entanto, apesar dos aspectos positivos do desenvolvimento de estratégias de melhoria por parte dos municípios, algumas limitações impedem que os esforços de melhoria tenham o impacto desejado. Nomeadamente, muitas das estratégias e esforços de melhoria caracterizam-se pela: a) inexistência de uma estratégia consistente, b) sem relevância científica (em termos do impacto que têm no desempenho académico), c) descontinuidade e intermitência e, d) o impacto desses esforços no desempenho académico raramente é avaliado (Hallinger & Heck, 1998; Mujs, et al, 2010).

Uma forma de potenciar e rentabilizar os esforços de melhoria desenvolvidos pelos municípios é o desenvolvimento de um plano fundamentado e estruturado com base nas evidências da investigação (em termos de objectivos, estratégias e avaliação do impacto das mesmas na eficácia da escola) e que seja implementado de uma forma sistemática. Um plano com estas características pode denominar-se de plano municipal de Melhoria da Escola (Harris, 2002; Sanders & Harvey, 2000).

Um plano municipal de melhoria da escola refere-se à estratégia definida pelas escolas de determinado município para atingir níveis superiores de eficácia educativa. Esta estratégia tem em consideração as evidências da investigação e inclui objectivos, intervenções e procedimentos (de intervenção e de avaliação do seu impacto) bem definidas e operacionalizadas (Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes, & Smith, 2006).

A estratégia municipal para aumentar a eficácia das suas escolas inclui princípios e estratégias comuns e partilhadas pelas várias escolas do município, mas também contempla as especificidades e particularidades ou prioridades de cada escola (Leithwood, 2010).

A investigação ao nível da melhoria e eficácia da escola tem demonstrado que o desenvolvimento de parcerias e de trabalhos cooperativos entre escolas, administração local e nacional contribui para a melhoria dos resultados académicos dos alunos (Mujis, West & Ainscow, 2010; Nicolaidou, & Petridou, 2011; West & Ainscow, 2006).

O Município que se envolva no processo de melhoria está a promover que todas as escolas do seu agrupamento trabalhem no mesmo sentido e com a mesma missão: a melhoria e eficácia da escola (e.g. Black, 2009; Rothman, 2009).

Hallinger e Heck (1998) sugerem que o Município tem uma influência que embora seja indirecta é significativa para o desempenho académico dos alunos, explicando 25% da variância do desempenho académico dos alunos. O município através da dinamização e realização de actividades pode promover o desenvolvimento profissional dos professores (e.g. Judson, et al, 2008; Leithwood, 2010; Rothman, 2009) disponibilizando recursos físicos e financeiros para suportar as necessidades das escolas e dos professores.

O Município é um agente privilegiado em termos do conhecimento da sua população. Assim, afigura-se como um elemento fundamental neste processo de Melhoria e Eficácia da Escola. O conhecimento de que dispõe permite a identificação das

necessidades básicas de determinada população, permitindo estabelecer prioridades e definir objectivos, no sentido de promover a melhoria e eficácia da escola, mas também colmatar as necessidades mais básicas da sua população (Harris & Chrispeels, 2006). Ao envolver os munícipes em geral, pais e comunidade educativa em particular na questão da melhoria da escola, fomenta o espírito de grupo e o sentimento de coesão necessários para potenciar o sucesso académico dos alunos, a satisfação com a escola e a melhoria do clima escolar (Black, 2009).

1.7 Perspectivas teóricas na promoção da melhoria e eficácia da escola

1. 7.1 Teoria construtivista organizacional

De acordo com a teoria construtivista organizacional uma organização é um sistema que partilha, em conjunto, as mesmas percepções e interpretações da realidade. A percepção comum da realidade é essencial para que uma organização funcione de forma eficaz. No entanto, pode levar a que uma organização se encerre sobre si mesma, não sendo muito favorável á interferência de elementos externos à organização (Weick, 1995).

A investigação tem demonstrado que quanto maior for o sentimento de incerteza e complexidade em relação a um determinado problema que afecte a organização, maior será a necessidade de colaboração externa (Mujis, et al, 2010).

A teoria construtivista organizacional relaciona-se com a perspectiva de aprendizagem de Vygotski (1978). Para Vygotski (1978) a cooperação é a base da aprendizagem, pelo processo de interacção os alunos aprendem mais do que conseguiriam individualmente. O processo de aquisição do conhecimento depende do número de acções e interacções disponíveis no ambiente ou contexto. Logo, as organizações serão mais eficazes quanto maior for o número de parcerias e de colaborações que estabelecem.

Borgatti e Foster (2003) defendem que o estabelecimento de parcerias entre organizações permite a partilha de ideias, procura de soluções originais e inovadoras, o que contribui para que cada organização, *per si*, consiga alcançar os objectivos propostos.

Nooteboom (2004) alerta para a importância da comunicação e para a necessidade das organizações estabelecerem um equilíbrio entre si, ou seja é fundamental as organizações manterem-se de certa forma distantes para que seja possível a formulação de novos *insights*, mas por outro lado é necessário que partilhem os mesmos interesses e problemas para que o diálogo entre ambas seja possível e eficaz.

A teoria construtivista organizacional contribui para a criação de escolas enquanto comunidades de aprendizagem. Mas para que isto aconteça é necessário que se desenvolvam parcerias em rede entre as escolas e comunidade educativa alargada. Para que estas comunidades de aprendizagem surjam é fundamental o contacto regular entre todos os membros representantes da comunidade educativa, sendo que a relação entre as escolas deve basear-se na premissa de que todas as escolas da rede têm contribuições válidas.

A concepção das escolas como *learning communities* enfatiza o carácter dinâmico das escolas, como um grupo de indivíduos que partilham objectivos comuns. A concretização desses objectivos beneficia de uma atitude constante de monitorização e de perseguição das práticas e métodos eficazes na perseguição desses objectivos.

Uma característica central destas comunidades de aprendizagem é a plasticidade das escolas, já que, a partir das características dos seus elementos (com especial ênfase nos professores e directores da escola) se adaptam às características do meio em que está inserido (Leitwood & Aitken, 1995).

1. 7.2 Teoria do Capital Social

Na teoria do capital social existem três elementos fundamentais para a compreensão do estabelecimento de parcerias e do trabalho entre rede entre escolas. Esses elementos são: 1) a quantidade de recursos disponíveis no contexto social; 2) a mobilização e disponibilização desses recursos a toda a comunidade educativa, e 3) o estabelecimento de objectivos de acção.

Para esta teoria o valor da cooperação é entendido como a capacidade de garantir a partilha de um maior número de recursos e desta forma, aumentar o fluxo importante de informação que de outra forma não existiria ou ocorreria.

Hargreaves (2004) salienta que o capital social fomenta a inovação e que será melhor conseguido se adoptar a estratégia “bottom-up”. Através desta estratégia o estabelecimento de laços entre escola torna-se mais possível, efectivo e duradouro. As escolas sentem-se mais confortáveis a aceitar desafios e estão mais receptivas às mudanças que poderão ocorrer.

Para os teóricos do capital social, o conhecimento reside quer a nível do indivíduo, quer a nível do colectivo (Harris & Lambert, 2003). Esta premissa reforça a necessidade do estabelecimento de parcerias e de colaboração entre as escolas que se concretiza em ganhos quer a nível individual quer colectivos.

O trabalho em rede é essencialmente dirigido por interesses próprios. O trabalho em rede é passível de uma maior influência política e social (Lin, 1999) e este é o principal objectivo que orienta o processo de implementação de parcerias entre as escolas de uma comunidade. Por exemplo pelo trabalho em rede as escolas adquirem um maior poder político e social que lhes permite influenciar os decisores políticos de forma mais segura (Brass, Galaskiewicz, Greve & Tsai, 2004).

Da mesma forma, quando as escolas tem necessidade de contratar consultores externos para as apoiar no processo de melhoria e eficácia da escola é mais fácil conseguir adquirir estes serviço de consultadoria se estiverem inseridas numa rede do que se estiverem isoladas.

Outro exemplo relaciona-se com a oferta educativa das escolas que deverá orientada e seleccionada para os interesses, necessidades, e recursos que a escola dispões. Partilhando o conhecimento de todas as escolas a estes níveis é possível não se replicar a oferta formativa nas diferentes escolas de uma comunidade o que se traduz em maiores ganhos para todas as escolas (Brass et al, 2004).

1.7.3 Teoria de Durkheim

A partir do conceito proposto por Durkheim (1972) anomia é possível compreender a relevância das escolas criarem redes de trabalho e de cooperação, especialmente as escolas que se encontram em situações especialmente difíceis, aquelas escolas cujos alunos apresentam piores resultados académicos.

Durkheim (1972) define anomia como um mal-estar dos indivíduos que se caracteriza pela ausência ou diminuição de objectivos, perda de valores e sentimentos de alienação. A anomia ocorre quanto maior são as mudanças introduzidas na sociedade e, principalmente, quando existem grandes discrepâncias entre os valores e objectivos individuais e valores, objectivos e práticas da sociedade (Giddens, 1986).

Durkheim (1972) explica que a anomia resulta da inexistência de laços os quais se tornam ainda mais evidente quando a regulação e integração proposta pela mudança ocorre. Segre (2004) defende que este constrangimento pode ser benéfico para o indivíduo se este entender que as mudanças poderão trazer-lhe mais benefícios do que o sistema actual.

As escolas em situações especialmente difíceis caracterizam-se pelo isolamento e desconfiança e desta forma não são tão favoráveis á mudança. Para além disto, a desconfiança que existe no seio destas escolas também contribui para a inexistência de redes de apoio entre escolas. As escolas em situações especialmente difíceis podem beneficiar deste conceito no sentido de fomentar a sua rede de contacto (Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr & Miles, 2008; Mujis et al, 2010).

Para Durkheim é possível que o estabelecimento do trabalho em rede tenha um impacto positivo nas sociedades que se caracterizam anómicas (Mujis et al, 2010). Permitindo que estas se integrem com outros parceiros com os quais partilham valores, crenças e objectivos comuns.

A investigação em educação tem permitido demonstrar que a responsabilidade moral proposta por Durkheim (1972) é um factor determinante para o sucesso de toda e qualquer organização escolar (Harris & Lambert, 2003). A responsabilidade moral combate a anomia e destaca o valor individual que tem impacto positivo na sociedade (Segre, 2004). Os líderes das escolas eficazes são aqueles que apresentam uma responsabilidade moral elevada, através da qual conseguem mobilizar a comunidade educativa em envolver-se nos esforços de melhoria e eficácia da escola (Mujis et al, 2010).

Para cada uma destas perspectivas teóricas podem ser definidos um conjunto de objectivos, que permite definir e orientar o trabalho em rede seguido pelas escolas na procura de níveis superiores de melhoria e eficácia (Tabela 20).

Tabela 20.

Enquadramento teórico em relação ao processo de melhoria e eficácia da escola

Teorias	Melhoria da Escola	Oportunidades	Recursos partilhados
Construtivista organizacional	Criação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem em torno de assuntos comuns	As escolas em conjunto com agências locais e externas procuram a resolução de necessidades da comunidade em que estão inseridas	Desenvolvimento de programas de desenvolvimento profissional, nos quais as escolas em rede beneficiam e partilham os mesmos recursos.
Capital Social	As escolas desenvolvem uma rede de apoio, onde os líderes da escola partilham os conhecimentos de diferentes áreas: financeiros, marketing e ensino	As escolas partilham as suas áreas mais fortes com as outras escolas da rede, favorecendo dos recursos que noutras áreas estão em deficit.	As escolas contratam consultores externos que apoiam o trabalho em rede de todas as escolas
Teoria de Durkheim	As escolas em situação especialmente difícil criam redes de apoio, tornando possível a partilha de conhecimento e a garantia de apoio para todos os elementos das diferentes comunidades educativas	Desenvolvimento de um curriculum conjunto que de forma abrangente favoreça as necessidades das comunidades envolvidas.	Colaboração e envolvimento com escolas, empresas, autarquia e outras associações de forma a envolver toda a comunidade.

Adaptado de Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), p.13.

1.8 Indicadores de melhoria e eficácia da escola

As trajectórias académicas têm vindo a ser reconhecidas como fenómenos multicomponenciais (incluindo diversos indicadores de funcionamento), distanciando-se assim da visão tradicional das trajectórias académicas centradas em apenas indicadores de desempenho cognitivo (por exemplo as notas obtidas pelos alunos nos testes) (Ainscow, 2010).

A perseguição de níveis elevados de eficácia educativa requer, portanto, a valorização de indicadores de diferentes domínios de funcionamento como resultado da acção da escola (que se deseja que promova um desenvolvimento holístico dos estudantes). Por outras palavras, a avaliação dos esforços de melhoria da escola requer não apenas a avaliação do seu impacto nos níveis de desempenho, como em outros domínios de

funcionamento e em dimensões que embora não sendo resultados académicos, são mediadores dos mesmos (Leithwood, Harris & Strauss, 2010).

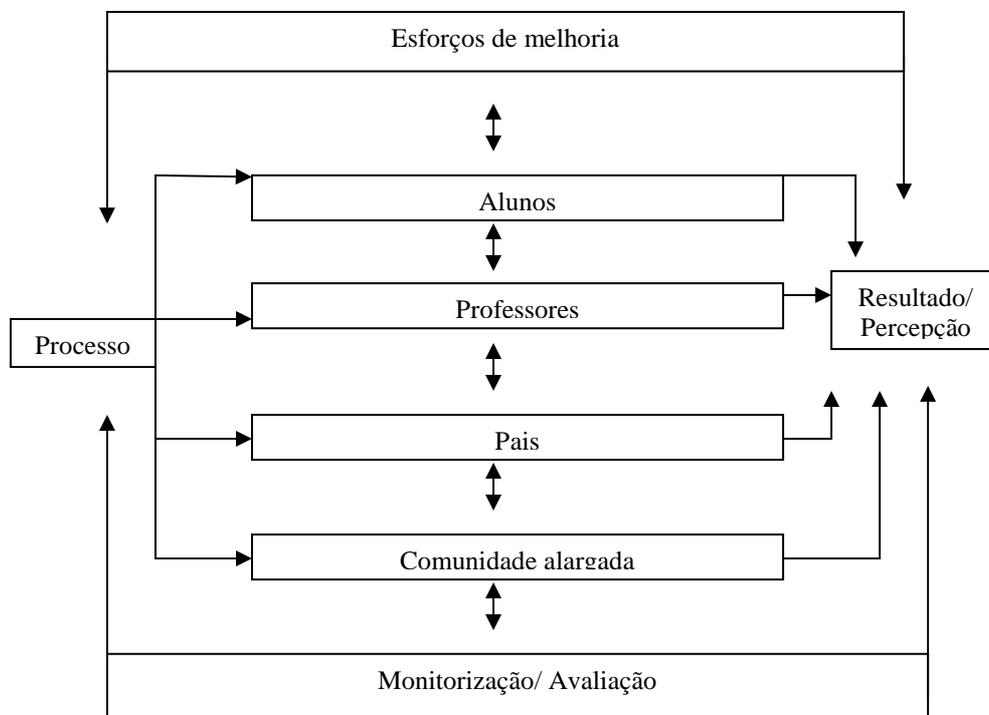
Aqui, se incluem os indicadores de funcionamento dos agentes envolvidos na educação, dinâmicas interpessoais (ex. interacção professor aluno (Brophy & Good, 1986), envolvimento parental, envolvimento da comunidade (Chapman & Allen, 2005), clima social, etc.), processos de ensino-aprendizagem (ex. frequência e características de estratégias de promoção do sucesso escolar) (Creemers & Kyriakides, 2010), desempenho académico (Clark, 2002).

Neste sentido, os indicadores do impacto dos esforços de melhoria devem ser seleccionados (de entre os factores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem) de acordo com a visão e os objectivos da escola. Sendo, os professores agentes privilegiados dos esforços de melhoria, as percepções que os mesmos têm acerca dos esforços de melhoria são um importante indicador do processo de melhoria.

Mais do que um resultado, as percepções dos agentes educativos (incluindo professores, alunos e pais), são indicadores relevantes para diferentes dimensões dos planos de melhoria, desde a identificação de necessidades / prioridades, à monitorização do plano de melhora e à própria avaliação dos resultados (Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010).

Devido ao carácter mais dinâmico do que cumulativo das relações entre as várias dimensões das trajectórias académicas, é importante considerar a existência de diferentes indicadores do impacto dos esforços de melhoria. Reconhecendo a importância dos diferentes indicadores, neste trabalho aborda-se especificamente as percepções dos professores acerca dos planos de melhoria da sua escola (Figura 7).

Figura 7. *Relações entre os diferentes agentes educativos e indicadores de melhoria da escola*



1.8.1 Percepção dos professores

A nível da literatura científica o conceito percepção tem sido definida pelo modo como cada indivíduo constrói uma representação mental da realidade que lhe é fornecida pelos estímulos sensoriais, da sua realidade (Reed, 1988).

Locke (1960) foi o primeiro autor a sugerir uma definição para o conceito percepção. Com o movimento empirista defende-se que a percepção é o resultado de associação de ideias, na qual a sensação imediata é a fonte principal.

Durante os séculos XVII e XIX o empirismo dominou o pensamento filosófico. Em finais do século XIX início do século XX deve-se a Wundt (1902) e à psicologia experimental o Elementarismo que contrariava as propostas empiristas de Locke. Enquanto

que os empiristas defendiam que as percepções resultam de sensações associadas, os elementaristas defendem que qualquer percepção pode ser reduzida a estados independentes e internos (sensações) extraídas por elementos individuais do estímulo (Allbright & Stoner, 2002).

A partir da abordagem elementarista de Wundt, surgiram também perspectivas diferentes. William James, empirista propunha que as percepções são o resultado da interacção entre variáveis sensações, Ernst Mach defende postulados iguais o que faria precipitar o aparecimento da Gestalt na psicologia experimental (Allbright & Stoner, 2002).

Na actualidade, os estudos relativos à percepção centram-se no campo do processamento visual. Desta forma a percepção interessa enquanto processo cognitivo mediador do comportamento, como termo geral associado ao conhecimento do meio interno e externo do indivíduo, envolvido na construção da realidade e relacionado com o seu sistema conceptual.

A nível das expectativas dos professores o estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) tornou-se célebre. Este estudo teve como objectivo estudar as expectativas dos professores em relação ao desempenho académico dos alunos. A conclusão retirada deste estudo foi que nos alunos em quem eram depositadas expectativas mais elevadas, apresentavam maiores probabilidades de sucesso. As percepções dos professores revelam-se mais negativas para alunos indicados como tendo baixo desempenho e/ou dificuldades de aprendizagem (Robertson & Sammons, 1997).

Estudos mais recentes sobre os professores debruçam-se sobre as percepções, atitudes e expectativas em relação aos alunos e ao seu desempenho (Schiavioni & Martinelli, 2005). Schiavioni e Martinelli, (2005) demonstraram que os sentimentos, crenças, auto-percepção, auto-conceito, auto-estima e auto-eficácia dos professores têm impacto na aprendizagem e na melhoria dos resultados académicos dos alunos.

Um estudo desenvolvido nos Estados Unidos da América em 64 escolas (EB2/3 e secundárias) pretendeu avaliar as percepções dos professores e directores da escola em relação ao impacto do processo de melhoria da escola (Flinspach & Ryan, 1992). Os autores encontraram que em 23, das 64 escolas avaliadas os resultados académicos dos alunos melhoraram, no entanto nem os professores ou directores dessas escolas referiram esta melhoria.

Vários estudos têm demonstrado o papel fundamental dos professores na promoção do sucesso académico dos seus alunos (DeAngelis & Presley, 2011) e na promoção da melhoria e eficácia educativa (Taylor, Tashakkori & Crone-Koschel, 2001)

O envolvimento dos professores nos esforços de melhoria da escola tendem a conduzir ao *empowerment* (Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2000; Hoy, Sweetland & Smith, 2002; Kushner & Kruse, 2000; Stevens & Slavin, 1995; West, 2000), implica o desenvolvimento profissional contínuo (Smylie, Lazarus & Brownlee-Conyers, 1996), promove a melhoria e a qualidade do ensino (West, 2000) e garante uma melhorias nos resultados académicos dos alunos (Schiavioni & Martinelli, 2005).

Clark (2002) defende que o envolvimento e a participação dos professores no processo de tomada de decisão nos esforços de melhoria da escola contribui não só para a melhoria do ensino e métodos de ensino mais inovadores como para a melhoria do desempenho académico dos seus alunos e melhoria da eficácia educativa.

Ingersoll (2002) constata que os professores que se encontram envolvidos nos esforços de melhoria da sua escola estão mais interessados e procuram de forma mais eficaz o sucesso destes esforços, pois encontram-se directamente envolvidos e sentem-se responsabilizados pela concretização desses esforços de melhoria.

Taylor, Tashakkori e Crone-Koschel (2001) e Mintropp e MacLellan (2002) examinaram as percepções dos professores e directores de escola em relação ao processo de melhoria da escola, nomeadamente ao nível da implementação do plano de melhoria.

Nos dois estudos constatou-se a diferença entre a percepção de professores e directores em relação ao impacto do plano de melhoria da escola na melhoria dos resultados académicos dos alunos (Taylor, Tashakkori e Crone-Koschel 2001). Da mesma forma, verificaram-se diferenças de percepção relativamente à mudança que seria necessária efectuar ao nível do processo de ensino-aprendizagem (Tabela 21).

Tabela 21.

Resumo dos principais estudos sobre a percepção dos professores: autores, objecto do estudo, conclusões

Autores	Objectivo do estudo	Conclusões
Flinspach e Ryan (1992)	Avaliaram as percepções dos professores e directores da escola em relação ao impacto do processo de melhoria da escola	Em 23, das 64 escolas avaliadas os resultados académicos dos alunos melhoraram, no entanto nem professores ou directores dessas escolas perceberam essa melhoria.
Clark (2002)	Analisaram o envolvimento dos professores no processo de melhoria da escola e o impacto na melhoria da eficácia educativa.	Demonstraram que o envolvimento e a participação dos professores no processo de tomada de decisão nos esforços de melhoria da escola contribui para a melhoria do ensino com métodos de ensino mais inovadores, melhoria do desempenho académico dos seus alunos e melhoria da eficácia educativa.
Mintropp e MacLellan (2002)	Avaliaram a percepção dos professores e directores da escola em relação ao processo de melhoria da escola	Verificaram a existência de diferenças entre a percepção de professores e directores em relação ao impacto do plano de melhoria da escola na melhoria dos resultados académicos dos alunos.
Taylor, Tashakkori e Crone-Koschel (2001)	Avaliaram o envolvimento dos professores no desenvolvimento de esforços de melhoria sistematizados	Demonstraram que o envolvimento dos professores no processo de melhoria da escola é determinante para assegurar o sucesso do plano de melhoria da escola.
Ingersoll (2002)	Avaliaram o envolvimento dos professores com os esforços de melhoria da escola	Demonstrou que os níveis de responsabilização, motivação e empenho dos professores aumentam em relação aos esforços de melhoria com os quais se sentem mais identificados e relacionados.

1.9. Objectivos e hipóteses do estudo

O presente trabalho de investigação teve como objectivo avaliar as características psicométricas da versão portuguesa do *School Improvement Teacher Survey* (Leithwood e col, 2006) e avaliar as características psicométricas do *Inventário da Percepção dos Professores aos Planos Municipais de Melhoria da Escola* (Moreira & Dias, 2010).

2. Metodologia

Este é estudo instrumental de acordo com a tipologia de Montero & León (2007).

2.1 Participantes

A amostra deste foi constituída por 472 professores que leccionam nos agrupamentos de escolas pertencentes aos Municípios com os quais o Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola tem protocolo de parceria: Maia, Penafiel e Vila Nova de Famalicão.

Do município da Maia fazem parte 5 agrupamentos de escola e 2 escolas secundárias com 3º ciclo. No município de Penafiel existem 4 agrupamento de escolas e 2 escola secundária com 3º ciclo. Em relação a Vila Nova de Famalicão existem 8 agrupamentos de escola.

Os participantes no estudo apresentam idades compreendidas entre os 23 e os 61 anos ($M= 41.49$; $SD=8.066$). Destes 472 participantes, 362 são do género feminino ($M= 76.7$; $SD=10.15$) e 110 do género masculino ($M=23.3$); $SD= 2.04$) (ver Tabela 22).

Tabela 22.

Caracterização da amostra em estudo, por idade e género

	Total (n= 472)		Masculino (n= 110)		Feminino (n= 362)	
	M	DP	M	DP	M	DP
Idade	41.49	8.06	23.3	2.04	76.7	10.15

2.2 Instrumentos

2.2.1 Instrumentos de avaliação

Inventário de Percepção dos Professores acerca da Melhoria da Escola (IPPME).

Foi utilizada a versão portuguesa e experimental do *School Improvement Teacher Survey* (Leithwood e col, 2006) que avalia a percepção dos professores em relação aos esforços de melhoria da escola.

Leithwood, Jantzi e MCELheron- Hopkins (2006) desenvolveram um modelo multidimensional de avaliação do processo de melhoria da escola. O estudo desenvolvido por Leithwood, et al. (2006) teve como objectivo compreender os efeitos e o impacto do plano de melhoria da escola no desempenho académico dos alunos e nas percepções dos pais, professores, directores da escola e responsáveis pelo município.

Para testar e avaliar as variáveis e relações definidas no modelo de melhoria da escola os autores procederam á construção de um conjunto de questionários para cada um dos agentes educativos: pais, professores, director da escola e agentes externos à escola (município). Os questionários foram, de seguida, passados a todos os agentes educativos das 362 escolas (1º, 2º e 3º ciclo) envolvidas no estudo. Para além dos dados recolhidos pelos questionários, recolheram-se dados relativos ao desempenho académico dos alunos (pautas da classificação final dos alunos).

A confiança interna (alpha de Cronbach's) de todas as escalas são aceitáveis, variando de .72 a .96., no geral o modelo proposto consegue explicar 7% da variância do desempenho académico dos alunos (Leithwood e col, 2006).

O School Improvement Teacher Survey (Leithwood e col, 2006) é constituído por 57 itens que se encontram divididos em 2 partes: a primeira parte, constituída por 1 item que avalia a fase em que se encontra o processo de melhoria da escola. Neste item são apresentados 4 possibilidades de resposta, em que os indivíduos devem responder em que fase se encontra o processo de melhoria da sua escola de acordo com as seguintes possibilidades: a) Desenho/planeamento inicial, isto é, desenvolvendo o seu primeiro plano de melhoria da escola; b) Implementação inicial, isto é, implementando o seu primeiro plano de melhoria da escola; c) Implementação/revisão/monitorização/ avaliação em curso, isto é, rever e adaptar (actualizar) o plano a eventuais novas prioridades e aferir o que funciona ou não na implementação das actividades; d) Institucionalização, isto é, as rotinas de trabalho da escola integram o plano de melhoria da escola (Tabela 23).

Tabela 23.

Descrição do IPPME: 1ª parte

Escala	Nº de itens	Itens
Em que fase está o processo de melhoria da escola na sua escola?	4	Desenho/planeamento inicial, isto é, desenvolvendo o seu primeiro plano de melhoria da escola; Implementação inicial, isto é, implementando o seu primeiro plano de melhoria da escola; Implementação/revisão/monitorização/avaliação em curso, isto é, rever e adaptar (actualizar) o plano a eventuais novas prioridades e aferir o que funciona ou não na implementação das actividades; Institucionalização, isto é, as rotinas de trabalho da escola integram o plano de melhoria da escola.

A segunda parte do IPPME é constituída por 56 itens que se encontram divididos em 10 escalas pontuados de acordo com escala tipo Likert: (1) Concordo totalmente; (2)

Concordo; (3) Nem concordo nem discordo; (4) Discordo; (5) Discordo totalmente e (6) Não aplicável.

A primeira escala denomina-se por Avaliação geral do impacto do processo de melhoria da escola [IPPME-A] é constituído por 2 itens (e.g. O seu contributo para o plano de melhoria da escola tem sido positivo para a escola; O seu contributo para o plano de melhoria da escola tem sido positivo para si).

A segunda escala denomina-se por Processo de melhoria da escola [IPPME-P] é constituído por 4 itens (e.g. Tem prioridade sobre outras actividades fora da escola; É revisto e adaptado regularmente; Envolve todos os membros da comunidade escolar; É influenciado pela minha opinião).

A terceira escala, constituída por 5 itens, denomina-se por Conteúdo do plano de melhoria da escola [IPPME-C] (e.g. Centra-se na melhoria da aprendizagem dos alunos; Representa as prioridades da escola; Traça procedimentos adequados à concretização dessas prioridades; É determinado, em larga medida, por entidades externas à escola; Inclui estratégias que fomentam o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos).

A quarta escala avalia a Implementação do plano de melhoria da escola [IPPME-I] é constituída por 4 itens (e.g. Permite lidar eficazmente com os problemas à medida que estes surgem; Tem uma calendarização ajustada à concretização dos seus objectivos e actividades; Envolve todos os membros da comunidade escolar (professores, auxiliares de educação, pais e alunos); Aumenta a colaboração entre pais e professores).

A quinta escala denomina-se por Monitorização do plano de melhoria da escola [IPPME-M] é constituída por 5 itens (e.g. É efectuada por um grupo liderado por pais e professores; É efectuada pelo conselho executivo; Baseia-se na recolha de informação de diversas fontes; Baseia-se na utilização de dados válidos e fidedignos; É apresentada à comunidade escolar).

A sexta escala avalia a percepção dos professores em relação à liderança da Direcção da Escola [IPPME-LD] é constituída por 11 itens (e.g. Desempenha um papel fundamental na liderança do plano de melhoria da escola; Considera prioritário o esforço dos professores na melhoria da escola; Protege as nossas iniciativas de outras prioridades; Ajuda à criação de um clima que incentiva o envolvimento dos pais na escola; Desempenha um papel fundamental na comunicação do nosso esforço de melhoria da escola; Orienta novas equipas para os nossos planos de melhoria da escola; Selecciona novas equipas que dão continuidade ao nosso esforço de melhoria da escola; Incentiva os esforços de aprendizagem da comunidade escolar; Disponibiliza recursos que facilitam o esforço de melhoria da escola; É eficaz na obtenção de ajuda da comunidade envolvente para o esforço de melhoria da nossa escola; Supervisiona o planeamento do processo de melhoria da escola).

A sétima escala avalia a percepção dos professores em relação à Liderança do professor [IPPME-LP] e é composta por 11 itens (e.g. Desempenham um papel fundamental no esforço de melhoria da escola; Têm a oportunidade de conduzir o plano de melhoria da escola, Coordenam a implementação do plano de melhoria da escola, Consideram prioritário o esforço de melhoria da escola; Ajudam à criação de um clima que encoraja o envolvimento dos pais na escola; Desempenham um papel fundamental na comunicação do esforço de melhoria da escola; Orientam novas equipas para os nossos planos de melhoria da escola; Seleccionam novas equipas que dão continuidade ao esforço de melhoria da escola; São eficazes na obtenção de ajuda comunitária para o esforço de melhoria da nossa escola; Ajudam os colegas a adquirir novas competências e conhecimento; Incentivam os colegas a implementar o plano de melhoria nas suas aulas).

A oitava escala denomina-se por Colaboração entre professores [IPPME-CP] é constituída por 4 itens (e.g. Colaboram regularmente na tomada de decisões sobre o

esforço de melhoria da escola; Têm tempo suficiente para trabalhar em equipa os assuntos do plano de melhoria da escola; Contribuem para o planeamento do processo de melhoria da escola; Trabalham juntos como uma equipa).

A nona escala denomina-se por Resultados para os professores do esforço de melhoria da escola [IPPME-RP] é constituída por 7 itens (e.g. Aprenderam bastante acerca do seu trabalho; Mudaram as suas práticas na sala de aula; Existiu mais colaboração entre os colegas; Tiveram mais oportunidades de aprendizagem; Obtiveram uma taxa de sucesso mais elevada; Apresentaram um aumento de motivação; Tiveram um significativo aumento da carga de trabalho).

A décima escala denomina-se por Resultados para os alunos do esforço de melhoria da escola [IPPME-RA] é composta por 3 itens (e.g. Programas mais ajustados às necessidades dos alunos; Melhoria da aprendizagem dos alunos; Aumento do interesse dos alunos em relação à escola) (Tabela 24).

Tabela 24.

Descrição do IPPME: 2ª parte

Escalas	Nº Itens	Exemplo
Avaliação geral do impacto do processo de melhoria da escola [IPPME-A]	2	O seu contributo para o plano de melhoria da escola tem sido positivo para a escola
Conteúdo do plano de melhoria da escola [IPPME-C]	5	Centra-se na melhoria da aprendizagem dos alunos;
Implementação do plano de melhoria da escola [IPPME-I]	4	Envolve todos os membros da comunidade escolar
Monitorização do plano de melhoria da escola [IPPME-M]	5	É efectuada por um grupo liderado por pais e professores
Liderança da Direcção da Escola [IPPME-LD]	11	Considera prioritário o esforço dos professores na melhoria da escola
Liderança do Professor [IPPME-LP]	11	Desempenham um papel fundamental no esforço de melhoria da escola
Colaboração entre professores [IPPME-CP]	4	Colaboram regularmente na tomada de decisões sobre o esforço de melhoria da escola
Resultados para os professores do esforço de melhoria da escola [IPPME-RP]	4	Mudaram as suas práticas na sala de aula
Resultados para os alunos do esforço de melhoria da escola (IPPME-RA)	3	Melhoria da aprendizagem dos alunos

Inventário da Percepção dos professores aos Planos Municipais de Melhoria da Escola (IPMU) (Moreira & Dias, 2010). Este instrumento avalia a percepção dos professores em relação ao envolvimento do Municípios nos Planos Municipais de Melhoria da escola e nos esforços de melhoria da escola. Foi construído no âmbito das actividades do Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola derivado do Modelo de Melhoria da Escola de Leithwood et al (2006). É composto por 6 itens pontuados de acordo com escala tipo Likert (1) Concordo Totalmente; (2) Concordo; (3) Não concordo nem discordo; (4) Discordo e (5) Discordo Totalmente; (6) Não Aplicável (ver Tabela 25).

Tabela 25.

Descrição do IPMU

Escala	Itens	Descrição dos itens
Inventário da percepção dos professores aos planos municipais de melhoria da escola	6	O Município deve envolver-se com as escolas na elaboração, desenvolvimento e implementação de estratégias de melhoria e eficácia da escola;
		O Plano Municipal de Melhoria da Escola possibilita uma maior disponibilização de recursos (técnicos, financeiros, humanos) para a implementação de estratégias de melhoria e eficácia da escola;
		O Plano Municipal de Melhoria da Escola é uma mais-valia tanto para as escolas, alunos, professores, como para o próprio Município;
		É fundamental existir uma estratégia concertada com objectivos claros e definidos, que envolva toda a comunidade escolar de uma região;
		O conhecimento do Município acerca das características da sua comunidade contribui para o sucesso do Plano Municipal de Melhoria da Escola;
		O Plano Municipal de Melhoria da Escola não deve ser sujeito a qualquer tipo de avaliação.

2.3 Procedimentos

2.3.1 Procedimentos de recolha de dados

Foi dirigida uma carta às escolas, agrupamentos de escolas e professores dos três Municípios (Vila Nova de Famalicão, Penafiel e Maia) parceiros do *Observatório da*

Melhoria e Eficácia da Escola (OMEE). A Direcção Regional de Educação do Norte, enquanto parceira deste organismo, também se associou a este estudo e enviou uma circular a solicitar a colaboração dos professores dos 17 agrupamentos de escolas e 5 escolas secundárias dos municípios.

Para além desta circular, também foi dirigida uma carta aos professores de todas as escolas e agrupamentos onde se explicava os objectivos e relevância do estudo, a forma como acediam e preenchiam os instrumentos disponibilizados on-line e a palavra passe que permitia o registo na plataforma do OMEE. Para assegurar a confidencialidade dos dados foi atribuída uma única chave de identificação, comum a todos os professores, o que não permitia identificá-los nem pelo município, nem pela escola ou agrupamento de escola onde leccionam.

Os instrumentos foram disponibilizados no site do *OMEE* durante os meses de Fevereiro e Março de 2011.

2.3.2 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados utilizou-se o *Statiscal Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows, versão 18.0. Para avaliação da estrutura factorial exploratória foi utilizada a rotação Varimax.

3. Resultados

Apresentam-se os resultados relativos à avaliação das características psicométricas dos dois instrumentos sobre a percepção dos professores acerca dos planos de melhoria da escola e planos municipais de melhoria da escola: 1) *Inventário de Percepção dos*

Professores acerca da Melhoria da Escola (IPPME) e 2) Inventário da Percepção dos Professores aos Planos Municipais de Melhoria da Escola (IPMU).

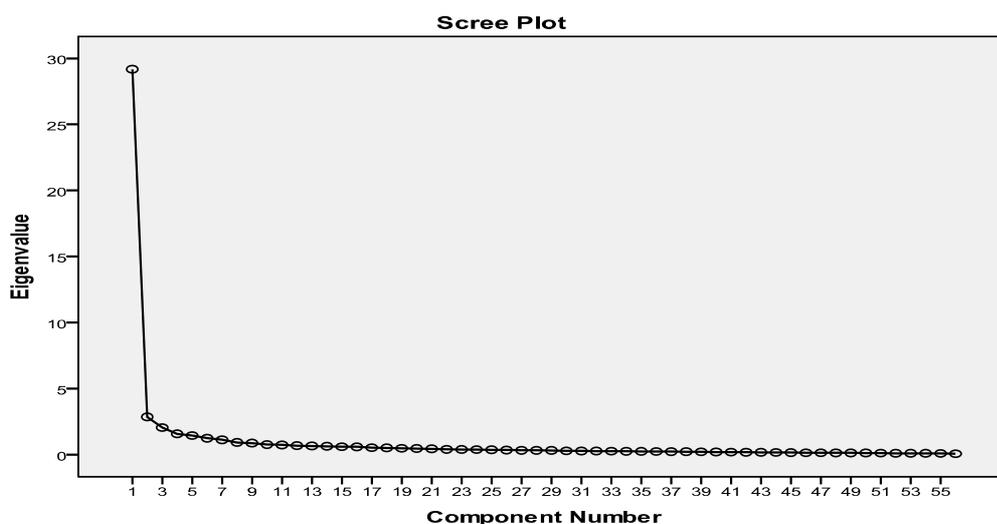
3.1 IPPME

3.1.1 Análise factorial exploratória do IPPME

O teste de Kaiser-Meyer-Olkin apresenta um valor de 0,971 pelo que a matriz de dados é excelente para ser sujeita a procedimentos de análise factorial. Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett, o valor é de 24253,243 apresentando um nível de significância de 0,000 o que assegura haver correlação entre as variáveis. Estes dados sugerem que a matriz é susceptível de ser submetida e avaliada a procedimentos de análise factorial.

Para efeitos da análise exploratória, foi efectuada a análise factorial exploratória dos componentes principais, com rotação Varimax, extraíndo-se 3 factores (Figura 8 e Tabela 26).

Figura 8. *Scree Plot com os factores identificados do IPPME*



A análise factorial exploratória revela que os 3 factores extraídos são consistentes e adequados com o modelo teórico proposto. No conjunto os 3 factores explicam 60, 867% da variância total, sendo que os itens que saturam em cada factor apresentam, na sua maioria, valores superiores a .60.

No factor 1 com um valor próprio de 29.176 incluem-se itens com saturações entre 0.727 e 0.338 e explica 52.099% da variância total. Neste factor saturam os itens 8 (. 727), 7 (. 706), 9 (. 679), 11 (. 672), 32 (. 656), 2 (. 649), 22 (. 646), 36 (. 641), 37 (. 640), 14 (. 640), 12 (. 638), 1 (. 635), 5 (. 603), 28 (. 593), 15 (. 576), 24 (. 562), 4 (. 559), 33 (. 553), 42 (. 548), 35 (. 542), 45 (. 526), 29 (. 515), 13 (. 456), 3 (. 452), 6 (. 410), 10 (. 338). Os itens que compõem este factor estão relacionados com o *Processo de melhoria da escola*.

O factor 2 que se denomina por *Resultados dos esforços de melhoria da escola* apresenta como valor próprio de 2.858 inclui itens com saturações entre 0.744 e 0.437 e explica 5.103% da variância total. Neste factor saturam os itens 52 (. 744), 51 (. 737), 49 (. 733), 48 (. 726), 50 (. 718), 56 (. 692), 55 (. 691), 54 (. 670), 47 (. 656), 46 (. 640), 44 (. 556), 41 (. 544), 34 (. 543), 43 (. 533), 40 (. 462), 53 (. 437).

O factor 3 diz respeito á *Monitorização dos esforços de melhoria da escola* com um valor próprio de 2.052 inclui itens com saturações entre 0.822 e 0.492 e explica 3.665% da variância total. Neste factor saturam os itens 27 (. 822), 26 (. 802), 39 (. 706), 31 (. 701), 23 (. 693), 30 (. 681), 38 (. 646), 25 (. 621), 19 (. 611), 20 (. 579), 16 (. 574), 21 (. 559), 17 (. 492).

3.1.2 Média, Desvio Padrão e Consistência Interna das escalas do IPPME

Para averiguar a fidelidade do IPPME foi utilizado o método de consistência interna recorrendo ao cálculo do valor estatístico de *alpha* de Cronbach. O valor do *alpha* de

Cronbach para a totalidade da escala é .982, o que demonstra que a escala total apresenta excelente valores de consistência interna

A análise dos valores obtidos em relação a cada escala, apresentados na tabela 27, permite-nos assegurar que as 10 escalas do IPPME possuem valores elevados de consistência interna, com os valores de *alpha* de Cronbach a situarem-se entre os .820 e .954 (Tabela 27).

Tabela 27.

Média, Desvio Padrão e Consistência Interna das escalas do IPPME

Escalas	Nº de itens	M	SD	α
Avaliação do Impacto do PME (IPPME_A)	2	3.845	1.901	.914
Processo de Melhoria da Escola (IPPME_P)	4	9.766	3.673	.820
Conteúdo do PME (IPPME_C)	5	10.640	4.311	.879
Implementação do PME (IPPME_I)	4	8.944	3.675	.892
Monitorização do PME (IPPME_M)	5	11.903	24.061	.866
Liderança do Director (IPPME_LD)	11	25.718	10.224	.954
Liderança do Professor (IPPME_LP)	11	23.374	8.702	.934
Colaboração do professor (IPPME_CP)	4	9.865	3.462	.849
Resultados para os professores do PME (IPPME_RP)	7	17.153	6.012	.906
Resultados para os alunos do PME (IPPME_RA)	3	7.286	3.039	.912

A escala de Avaliação do Impacto do Plano de melhoria é constituída por 2 itens, apresenta uma média de 3.845 (M= 3,845; DP= 1.901) e um valor de *alpha* de.914, a sub-escala do Processo de melhoria da escola, constituída por 4 itens, apresenta uma média de 9.766 (DP= 3.673) e um valor de *alpha* de.820. A escala do Conteúdo do plano de melhoria da escola é constituída por 5 itens, apresenta uma média de 10.640 (DP= 4.311) e um valor de *alpha* de.879, a escala de Implementação do plano de melhoria é constituída por 4 itens, apresenta uma média de 8.944 (DP= 3.675) e um valor de *alpha* de.892.

A escala de Monitorização do plano de melhoria é constituída por 5 itens, apresenta uma média de 11.903 (DP= 24.061) e um valor de *alpha* de .866, a escala da Liderança do director é constituída por 11 itens, apresenta uma média de 25.718 (DP= 10.224) e um valor de *alpha* de .954, a escala da Liderança do professor é constituída por 11 itens, apresenta uma média de 23.374 (DP= 8.702) e um valor de *alpha* de .934, a escala de Colaboração do professor é constituída por 4 itens, apresenta uma média de 9.865 (DP= 3.462) e um valor de *alpha* de .849, a escala de Resultados para os professores do plano de melhoria é constituída por 7 itens, apresenta uma média de 17.153 (DP= 6.012) e um valor de *alpha* de .906, a escala de Resultados para os alunos do plano de melhoria é constituída por 3 itens, apresenta uma média de 7.286 (DP= 3.039) e um valor de *alpha* de .912.

3.1.3 Diferenças de género: IPPME

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o género feminino (Tabela 28) ao nível das escalas do IPPME.

Tabela 28.

Média, Desvio Padrão e teste de diferenças de médias (t-student) das -escalas do IPPME: género masculino e feminino

Escalas	Masculino(N=110)		Feminino (N= 362)		T	p
	M	DP	M	DP		
Avaliação do Impacto do PME (IPPME_A)	3.923	1.865	3.826	1.913	.494	.622
Processo de Melhoria da Escola (IPPME_P)	9.711	3.697	9.782	3.671	.176	.861
Conteúdo do PME (IPPME_C)	10.826	4.373	10.582	4.297	.519	.604
Implementação do PME (IPPME_I)	8.962	3.869	8.938	3.619	.060	.952
Monitorização do PME (IPPME_M)	11.742	4.948	11.951	4.897	.391	.696
Liderança do Director (IPPME_LD)	26.237	11.336	25.560	9.873	.608	.544
Liderança do Professor (IPPME_LP)	23.855	10.213	23.227	8.198	.663	.508
Colaboração do professor (IPPME_CP)	10.314	4.257	9.728	3.175	1.558	.120
Resultados para os professores do PME (IPPME_RP)	17.513	6.791	17.043	5.761	.717	.474
Resultados para os alunos do PME (IPPME_RA)	7.626	3.294	7.182	2.954	1.341	.181

3.2. IPMU

3.2.1 Análise factorial exploratória do IPMU

O teste de Kaiser-Meyer-Olkin apresenta um valor de 0,813 pelo que a matriz de dados é excelente para ser sujeita a procedimentos de análise factorial. Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett, o valor é de 1082,722 apresentando um nível de significância de 0,000, o que assegura haver correlação entre as variáveis. Estes dados sugerem que a matriz é susceptível de ser submetida e avaliada a procedimentos de análise factorial.

Para efeitos da análise exploratória, foi efectuada a análise factorial exploratória dos componentes principais, com rotação Varimax, extraindo-se um único factor (ver Figura 9 e Tabela 29).

Figura 9. Scree Plot com os factores identificados do IPMU

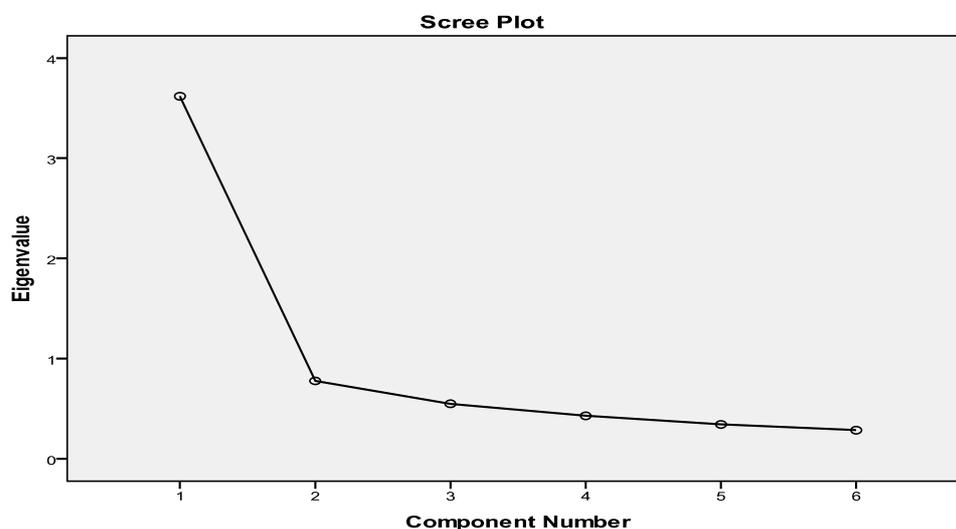


Tabela 29.

Análise dos componentes principais do IPMU (Varimax com rotação Kaiser)

Itens	Componente
	1
IPMU_1 O Município deve envolver-se com as escolas na elaboração, desenvolvimento e implementação de estratégias de melhoria e eficácia da escola.	.827
IPMU_7 O conhecimento do Município acerca das características da sua comunidade contribui para o sucesso do Plano Municipal de Melhoria da Escola.	.813
IPMU_4 O Plano Municipal de Melhoria da Escola é uma mais-valia tanto para as escolas, alunos, professores, como para o próprio Município.	.808
IPMU_6 É fundamental existir uma estratégia concertada com objectivos claros e definidos, que envolva toda a comunidade escolar de uma região	.771
IPMU_9 O Plano Municipal de Melhoria da Escola deve ser avaliado e reformulado, com regularidade	.737
IPMU_2 O Plano Municipal de Melhoria da Escola possibilita uma maior disponibilização de recursos (técnicos, financeiros, humanos) para a implementação de estratégias de melhoria e eficácia da escola.	.669

O factor único encontrado denomina-se por *Vantagens do envolvimento do Município nos esforços de melhoria da escola* com um valor próprio de 3.618 inclui itens com saturações entre 0.827 e 0.669 e explica 60,30.% da variância total. Neste factor saturam os itens 1 (. 827), 7 (.813), 4 (. 808), 6 (. 771), 9 (. 737), 2 (. 669),

3.2.2 Média, Desvio Padrão e Consistência Interna do IPMU

No sentido de averiguar a fidelidade do IPMU foi utilizado o método de consistência interna recorrendo ao cálculo do valor da estatística *alpha* de Cronbach. A análise dos valores obtidos, apresentados na tabela 30, permite-nos assegurar que o IPMU possui elevados valores de consistência interna ($\alpha = .861$) (Tabela 30).

Tabela 30.*Média, Desvio Padrão e Consistência Interna do IPMU*

	Nº de itens	M	DP	α
IPMU	6	24.507	3.783	.861

3.2.3 Diferenças de género

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o género feminino em relação ao IPMU (Tabela 31).

Tabela 31.

Média, Desvio Padrão e teste de diferenças de médias (t-student) do IPMU: género masculino e feminino

Itens	Masculino (N=110)		Feminino (N= 362)		t	p
	M	DP	M	DP		
O Município deve envolver-se com as escolas na elaboração, desenvolvimento e implementação de estratégias de melhoria e eficácia da escola.	4.0 3	.904	4.09	.785	.646	.523
O Plano Municipal de Melhoria da Escola possibilita uma maior disponibilização de recursos (técnicos, financeiros, humanos) para a implementação de estratégias de melhoria e eficácia da escola.	3.6 9	1.08	3.90	.987	1.948	.052
O Plano Municipal de Melhoria da Escola é uma mais-valia tanto para as escolas, alunos, professores, como para o próprio Município.	3.8 8	.989	4.09	.811	2.227	.062
É fundamental existir uma estratégia concertada com objectivos claros e definidos, que envolva toda a comunidade escolar de uma região	4.1 6	.813	4.16	.724	.028	.978
O conhecimento do Município acerca das características da sua comunidade contribui para o sucesso do Plano Municipal de Melhoria da Escola.	4.1 9	.712	4.16	.712	-.326	.745
O Plano Municipal de Melhoria da Escola deve ser avaliado e reformulado, com regularidade	4.2 1	.884	4.18	.669	-.350	.727

4. Discussão dos Resultados

O objectivo deste estudo foi avaliar as características psicométricas do Inventário da percepção dos professores aos esforços de melhoria da escola e do Inventário da

percepção dos professores aos planos municipais de melhoria da escola. De seguida, discutiremos os resultados encontrados ao nível de: a) estrutura factorial; b) consistência interna; c) diferenças de médias entre género masculino e feminino, em relação a cada um dos instrumentos.

4.1 IPPME

4.1.1 Estrutura factorial

O modelo de melhoria da escola (Leithwood, et al, 2006) (Figura 6) inclui um conjunto de instrumentos de avaliação da percepção dos diferentes agentes educativos, em relação a cada uma das dimensões incluídas no modelo de melhoria da escola: 1) Plano de melhoria da Escola; 2) Conteúdo do Plano de melhoria da Escola; 3) Implementação do Plano de melhoria da Escola; 4) Resultados; 5) Monitorização; 6) Comunicação; 7) Liderança; 8) Participação dos pais; 9) Participação dos Professores; 10) Apoio do município; 11) Apoio da Administração Central.

A estrutura factorial encontrada pelos autores da versão original resulta da combinação das diferentes percepções dos vários agentes educativos: pais, professores, alunos e direcção da escola. A versão original inclui 5 factores: 1) Liderança da direcção escola; 2) Processo de melhoria da escola; 3) Conteúdo do plano de melhoria da escola; 4) Implementação do plano de melhoria da escola e 5) Resultados do plano de melhoria.

O presente estudo avaliou apenas as dimensões das percepções dos professores aos esforços de melhoria da escola. A estrutura factorial do IPPME identificou 3 factores o que é congruente com a versão original.

A distribuição dos itens pelos 3 factores assumiu a seguinte configuração: no factor 1 agrupam-se os itens relacionados com o processo de desenvolvimento, conteúdo e implementação dos esforços de melhoria da escola. Por isso denominamos este factor de

Processo de melhoria da escola; no factor 2 agrupam-se os itens relacionados com as percepções dos professores dos resultados dos esforços de melhoria da escola. Este factor denominou-se por *Resultados dos esforços de melhoria da escola*; no factor 3 agrupam-se os itens relacionados com o processo de monitorização dos esforços de melhoria. Por isso, denominou-se este factor como *Monitorização dos esforços de melhoria da escola* (Tabela 32).

Tabela 32.

Distribuição dos itens do IPPME pelos factores resultantes da análise factorial

Dimensões conceptuais	Nº de itens totais da dimensão	Factor em que saturou na versão portuguesa	Nº de itens de cada dimensão que saturou em cada factor	Exemplos
Conteúdo do plano de melhoria	5	Processo de melhoria da escola	5	O plano de melhoria da sua escola inclui estratégias que fomentam o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos
Avaliação do impacto do processo de melhoria da escola	2	Processo de melhoria da escola	2	O seu contributo para o plano de melhoria da escola foi positivo para si
Implementação	4	Processo de melhoria da escola	4	Permite lidar eficazmente com os problemas à medida que estes surgem
Processo de melhoria da escola	4	Processo de melhoria da escola	4	Tem prioridade sobre outras actividades fora da escola
Liderança do professor	11	Processo de melhoria da escola	6	Os professores têm a oportunidade de conduzir o plano de melhoria da escola
		Resultados dos esforços de melhoria	3	Coordenam a implementação do plano de melhoria
		Monitorização dos esforços de melhorias	2	Seleccionavam novas equipas que dão continuidade aos esforços de melhoria da escola
Liderança do director	11	Processo de melhoria da escola	4	Considera prioritários os esforços dos professores na melhoria da escola
Colaboração do professor	4	Monitorização dos esforços de melhorias	7	Supervisiona o planeamento do processo de melhoria da escola
		Processo de melhoria da escola	1	Contribuem para o planeamento do processo de melhoria da escola
Resultados para os alunos dos esforços de melhoria	3	Resultados dos esforços de melhoria	3	Trabalham juntos como equipa
		Resultados dos esforços de melhoria	3	Aumento do interesse dos alunos em relação à escola
Resultados para os professores dos esforços de melhoria	7	Resultados dos esforços de melhoria	7	Apresentaram um aumento de motivação
Monitorização do plano de melhoria da escola	5	Monitorização dos esforços de melhorias	5	Baseia-se na recolha de informação de diversas fontes

O factor 1 – *Processo de melhoria da escola* – agrupa 26 itens que pertencem a 7 dimensões da proposta conceptual dos autores: 1) *Conteúdo do plano de melhoria* (5 itens)

(e.g. O plano de melhoria da sua escola inclui estratégias que fomentam o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos); 2) *Avaliação do impacto do processo de melhoria da escola* (2 itens) (e.g. o seu contributo para o plano de melhoria da escola foi positivo para si); 3) *Implementação* (4 itens) (e.g. permite lidar eficazmente com os problemas à medida que estes surgem); 4) *Processo de melhoria da escola* (4 itens) (e.g. tem prioridade sobre outras actividades fora da escola); 5) *Liderança do professor* (6 itens) (e.g. os professores têm a oportunidade de conduzir o plano de melhoria da escola); 6) *Liderança do director* (4 itens) (e.g. considera prioritário os esforço dos professores na melhoria da escola) e 7) *Colaboração do professor* (1 item) (e.g. contribuem para o planeamento do processo de melhoria da escola).

Em relação a este item, apesar de ser expectável que saturasse no mesmo factor onde saturam os outros itens (3 itens) da dimensão (factor 2), é compreensível que este item sature no factor 1. De facto, as dimensões das percepções dos professores não são construtos lineares e, assim como aconteceu na versão original, existem itens da mesma dimensão que saturam em factores diferentes.

O factor 2 – *Resultados dos esforços de melhoria da escola* – agrupa 16 itens que pertencem a 4 dimensões da proposta conceptual dos autores: a) *Resultados para os alunos dos esforços de melhoria* (3 itens) (e.g., aumento do interesse dos alunos em relação à escola); b) *Resultados para os professores dos esforços de melhoria* (7 itens) (e.g. apresentaram um aumento de motivação), c) *Colaboração do professor* (3 itens) (e.g. trabalham juntos como equipa) e d) *liderança do professor* (3 itens) (e.g., coordenam a implementação do plano de melhoria).

Os itens que pertencem à dimensão *liderança do professor* seria expectável que saturassem no factor 3, no entanto atendendo ao carácter dinâmico do construto a avaliar

(percepção dos professores) é compreensível que estes saturam aqui, tal como aconteceu na versão original, existem itens da mesma dimensão que saturam em factores diferentes.

O factor 3 – *Monitorização dos esforços de melhoria da escola* – agrupa 14 itens que pertencem a 3 dimensões da proposta conceptual dos autores: i) Monitorização do plano de melhoria da escola (5 itens) (e.g. baseia-se na recolha de informação de diversas fontes); ii) *Liderança do director* (7itens) (e.g. supervisiona o planeamento do processo de melhoria da escola) e iii) *Liderança do professor* (2 itens) (e.g. seleccionavam novas equipas que dão continuidade aos esforços de melhoria da escola).

Embora não existam dados disponíveis que nos permitam discriminar os itens que saturam em que factores na versão original, sabe-se que existem itens que saturam em factores diferentes do factor em que saturam os itens da mesma dimensão (*liderança do professor, liderança da direcção da escola, resultados e comunicação dos esforços de melhoria*) (Leithwood e col, 2006).

A saturação dos itens (na versão portuguesa) num factor diferente daquele em que saturam a maioria dos itens da respectiva dimensão é congruente com a natureza dinâmica das percepções dos professores acerca dos processos de melhoria da escola (Leithwood e col, 2006). De facto, não sendo as percepções dos professores aos esforços de melhoria da escola um construto linear, é expectável que em estruturas factoriais complexas (Sass & Smith, 2010) alguns itens avaliem simultaneamente mais do que uma dimensão. Aliás, este facto tem sido identificado repetidamente e tem sido explicado quer por razões de natureza do fenómeno em estudo, quer por razões da complexidade do item e da estrutura (Sass & Smith, 2010).

A análise factorial permite agrupar os itens de um instrumento de acordo com as suas características e comunalidades em factores. A estrutura factorial de um instrumento pode ser definida desde estrutura simples, perfeita (traduzido do inglês *perfect simple*

structure), estrutura simples aproximada (*approximate simple structure*) ou estrutura complexa (*complex structure*) (Sass & Smith, 2010).

A *estrutura simples perfeita* significa que os itens saturam apenas num factor, não existindo saturações cruzadas (cross-loading). A *estrutura simples aproximada* significa que existem saturações cruzadas (quando os itens saturam em mais do que um factor) baixas ($>.30$). A estrutura complexa significa que existem saturações cruzadas com valor de magnitude superior a .30 (Sass & Smith, 2010).

Este facto explica a saturação cruzada do mesmo item em vários factores, quer na versão original, quer na versão portuguesa.

4.1.2. Consistência Interna do IPPME

Tendo presente que as dimensões incluídas no instrumento original resultam de critérios teóricos, para efeitos deste estudo analisou-se a consistência interna da versão portuguesa seguindo a validação teórica proposta pelos autores.

A análise do valor da consistência interna revelou valores elevados do *alpha* de Cronbach quer para a escala global ($\alpha=. 98$) quer em cada uma das dimensões conceptuais do IPPME (*Avaliação do processo de melhoria da escola* ($\alpha=. 98$); *Processo de melhoria da escola* ($\alpha=. 82$); *Conteúdo do plano de melhoria da escola* ($\alpha=. 87$); *Implementação* ($\alpha=. 89$); *Monitorização do plano de melhoria* ($\alpha=. 86$); *Liderança do professor* ($\alpha=. 93$); *Liderança do Director* ($\alpha=. 95$); *Colaboração do professor* ($\alpha=. 84$); *Resultados para os professores* ($\alpha=. 90$); *Resultados para os alunos* ($\alpha=. 91$)). O valor do *alpha* de Cronbach é uma medida de fidelidade que avalia a consistência interna ou homogeneidade dos itens do instrumento. Esta medida estatística refere-se ao grau de uniformidade existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem o instrumento (Freire & Almeida, 2008).

Os níveis elevados obtidos pela consistência interna da versão portuguesa estão de acordo com a versão original, os valores do alpha da versão portuguesa variam entre .82 para a dimensão *Processo de melhoria da escola* e .95 para a *Liderança do Director*, os valores do alpha de Cronbach da versão original variam entre os .72 na dimensão *Processo de melhoria da escola* e .94 na *Liderança do Director*, o que significa que nas duas versões os valores inferiores da consistência interna situam-se na mesma dimensão (*Processo de melhoria da escola*) e os valores mais elevados referem-se à mesma dimensão (*Liderança do Director*).

4.1.3. Diferenças de géneros: IPPME

Os resultados revelam a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino ao nível das percepções dos professores.

De facto, embora os professores sejam considerados como os agentes educativos que têm um papel decisivo no desenvolvimento dos esforços de melhoria e os agentes individuais cuja acção tem o potencial de ter um impacto mais decisivo na eficácia dos esforços de melhoria desenvolvidos pelas escolas, raramente as percepções dos professores são avaliadas, especialmente ao nível dos esforços de melhoria da escola.

Hargreaves (2005) sugere que as percepções dos professores acerca dos esforços de melhoria são um importante indicador do processo de melhoria. Mais do que um resultado, as percepções dos agentes educativos (incluindo professores, alunos e pais), são indicadores relevantes para diferentes dimensões dos planos de melhoria, desde a identificação de necessidades ou prioridades, à monitorização do plano de melhoria e à própria avaliação dos resultados (Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010).

Hargreaves (2005) sugere que as percepções dos professores acerca dos esforços de melhoria são um importante indicador do processo de melhoria. Mais do que um resultado,

as percepções dos agentes educativos (incluindo professores, alunos e pais), são indicadores relevantes para diferentes dimensões dos planos de melhoria, desde a identificação de necessidades ou prioridades, à monitorização do plano de melhora e à própria avaliação dos resultados (Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010).

Alguns dos estudos que avaliaram as percepções dos professores conseguiram identificar uma associação entre as percepções dos professores aos esforços de melhoria com outras dimensões individuais (e.g. a personalidade do professor, idade, (Fletcher & Vaughn, 2009; Hollenbeck, 2007); estratégias de ensino utilizadas, percepção de auto-eficácia; tempo de serviço na escola, situação profissional, (Nielsen, Barry, & Staab, 2008) tipo de interacção professor-aluno; desenvolvimento profissional (Shirley & Hargreaves, 2006); habilitações literárias dos professores (De Angelis & Presley, 2011)) que contribuem para que os esforços de melhoria sejam bem sucedidos.

Os resultados encontrados neste estudo são congruentes com os resultados encontrados na investigação, pois nos estudos referidos não foram encontradas diferenças das percepções dos professores associadas à variável género.

4.2. IPMU

4.2.1. Estrutura factorial do IPMU

Derivado da proposta do modelo de melhoria da escola de Leithwood, et al (2006) Moreira e Dias (2010) desenvolveram um instrumento que pretende avaliar a percepção dos professores em relação ao envolvimento dos municípios nos esforços de melhoria da escola.

A análise da estrutura factorial do Inventário da percepção dos professores aos planos municipais de melhoria da escola (Moreira & Dias, 2010) identificou um factor

único que permite explicar 60, 3% da variância total. A análise factorial exploratória revela que o factor extraído é consistente e adequado com a formulação proposta que apenas pretende avaliar um único factor: a percepção dos professores ao envolvimento do município nos esforços de melhoria da escola.

De acordo com o modelo de melhoria da escola o apoio do poder central ou local (por exemplo o envolvimento do município nos esforços de melhoria da escola) é fundamental para que a eficácia e a melhoria da educação aconteça (Leithwood e col, 2006).

4.2.2. Consistência Interna do IPMU

O Inventário da percepção dos professores aos planos municipais de melhoria da escola revelou um nível óptimo de consistência interna, pelos valores obtidos no alpha de Cronbach ($\alpha=.861$). Os valores do alpha de Cronbach deste estudo revelam que os itens que compõem o IPMU são homogéneos entre si e com a escala total do IPMU ($\alpha=.861$).

Os níveis elevados de consistência interna do IPMU sugerem bons níveis de fidelidade do instrumento.

4.2.3. Diferenças de géneros: IPMU

Os resultados obtidos não indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino ao nível da percepção dos professores em relação aos planos municipais de melhoria da escola.

A não existência de diferenças estatisticamente significativas está de acordo com o esperado, na medida em que se considera que a diferença de percepção dos professores em relação aos esforços de melhoria não está dependente da variável género

Ao nível dos esforços de melhoria da escola e embora se considere que os professores são os principais agentes educativos, cuja acção apresenta ter um impacto mais decisivo na eficácia dos esforços de melhoria desenvolvidos pelas escolas, raramente se avaliam as percepções dos professores (Greenfield, Rinaldi, Proctor & Cardarelli, 2010).

5. Conclusão

Um dos elementos centrais ao processo de desenvolvimento de planos de melhoria da escola é o recurso a uma avaliação sistemática dos processos e das práticas educativas, utilizando-se a informação que resulta do processo de avaliação para dar feedback aos agentes educativos, comparando os processos e estratégias existentes com o que é expectável (Reynolds, Harris, Clarke, Harris & James, 2006).

A investigação em melhoria e eficácia da escola tem incluído a avaliação como uma dimensão central (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2005), o que contribuiu para a complexificação ao nível da avaliação (utilizando metodologias mistas de avaliação), dos esforços de melhoria e da eficácia da escola, nomeadamente uma avaliação sistematizada com especial destaque para as metodologias quantitativas e não apenas qualitativas dos processos e dos resultados quer da escola quer da sala de aula (Potter, et al. 2002). No entanto, vários autores (Harris, Chapman, Muijs, Russ & Stoll, 2007; Geisel, Kruger & Slegers, 2001) referem que o desenvolvimento de instrumentos de avaliação dos processos de melhoria da escola, com características psicométricas adequadas é um dos principais desafios (e obstáculos) da investigação em melhoria e eficácia da escola.

Na investigação sobre a melhoria e eficácia da escola os processos de melhoria da escola têm sido negligenciados, privilegiando-se os indicadores de desempenho dos alunos (por exemplo, as notas dos testes) em termos de resultados como eficácia, em detrimento da avaliação dos processos (por exemplo, a percepção dos vários agentes educativos) que promovam a melhoria dos resultados académicos.

A perseguição de níveis elevados de eficácia educativa requer a valorização de indicadores de diferentes domínios de funcionamento como resultado da acção da escola (que se deseja que promova um desenvolvimento holístico dos estudantes). Por outras palavras, a avaliação dos esforços de melhoria da escola requer não apenas a avaliação do

seu impacto nos níveis de desempenho, como em outros domínios de funcionamento e em dimensões que embora não sendo resultados académicos, são mediadores dos mesmos (Leithwood, Harris & Strauss, 2010).

A investigação tem demonstrado que os instrumentos disponíveis para avaliar os esforços de melhoria da escola apresentam limitações metodológicas, nomeadamente ao nível das suas características psicométricas como validade e fidelidade (e.g. Geijsel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009). Para além desta limitação, a maioria dos instrumentos existentes servem apenas uma escola ou agrupamento de escola, que partilham as mesmas características, os mesmos recursos, identificam as mesmas necessidades e prioridades, daí que não possam ser utilizados por outras escolas (Fleming & Raptis, 2004; Fryer & Jonhson, 2010; Williams, 2006).

Embora, se assista a uma preocupação crescente com a avaliação dos esforços de melhoria a quase inexistência de instrumentos adequados, com robustez metodológica e que permitam a generalização dos dados, contribui para que os esforços de melhoria e eficácia da escola sejam apenas avaliados tendo em conta a melhoria dos resultados académicos dos alunos (notas de testes).

A avaliação das características psicométricas dos instrumentos em estudo apresenta-se como uma contribuição significativa para o desenvolvimento dos estudos na área da melhoria e eficácia da escola em Portugal. Como se percebe pelos resultados anteriores, estes instrumentos apresentam características psicométricas adequadas, quer a nível da análise factorial quer ao nível da consistência interna, podendo ser utilizados em qualquer escola, de qualquer município português. Assim, estes instrumentos são um importante recurso para o desenvolvimento de avaliações sistemáticas e regulares do processo de melhoria da escola, já que os instrumentos disponíveis (em Portugal não

conhecemos nenhum) para a monitorização do processo de melhoria da escola não têm disponíveis dados acerca das suas características psicométricas.

Em Portugal, desde a década de 90, que a preocupação com a avaliação da eficácia e melhoria da escola tem sido crescente. No entanto, e como mencionamos na introdução deste estudo, a maioria dos programas criados para esse efeito, terminaram por um lado, devido à pouca familiarização com esta temática, por outro lado, devido ao reduzido envolvimento e participação dos professores envolvidos nos processos de melhoria e eficácia da escola.

Apesar das potencialidades destes instrumentos, o seu uso deve ser feito com algum cuidado. Outros estudos são necessários para uma maior clarificação das suas características psicométricas, nomeadamente a associação das percepções dos professores a outras dimensões como ao nível da personalidade (Greenfield, Rinaldi, Proctor & Cardarelli, 2010), estilo do professor (Tucker, Zayco, Herman, Reinke, Trujillo, Carraway, Wallack & Ivery, 2002), desenvolvimento pessoal (Hargreaves, 2005), percepção de auto-eficácia (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), anos de serviço (Greenfield, Rinaldi, Proctor & Cardarelli, 2010), interacção professor- aluno (Ney, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Rowan, Correnti & Miller, 2002), que têm sido estudadas pela investigação educacional. Da mesma forma, em estudos futuros deverão procurar recolher-se informação sobre a percepção de todos os agentes educativos envolvidos nos esforços de melhoria, pais, directores da escola e membros da comunidade (municípios, empresas) pois só assim se garante a melhoria da eficácia educativa (Ainscow, 2011; Mujis et al, 2010; Kidren & Darwin, 2007).

Quanto mais informação uma escola possua sobre o processo de implementação dos esforços de melhoria, em especial as percepções dos principais interessados estudantes e professores (como foi o objectivo deste estudo), mais apta estará para tomar decisões que

afectam positivamente a comunidade educativa (DeAngelis & Presley, 2011; Hargreaves, 2007) e que efectivamente promovam a melhoria e eficácia educativa de todos.

Com este tipo de instrumento promove-se e sensibiliza-se a escola e comunidade alargada para a importância da intencionalização e valorização dos processos de melhoria da escola, podendo contribuir para que deixem de ser percebidos e abordados pela investigação como factores de importância reduzida e que possam começar a merecer atenção por parte de investigadores, de políticos e de educadores na mudança das dinâmicas escolares (e.g. Leithwood e col, 2006; Leithwood & Jantzi, 1999).

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement* 21(1), 75-92.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F. Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1995). Mapping the process of change in schools. *School Effectiveness: Special Issue of Evaluation and Research in Education*, 9 (2), 75-90.
- Ainscow, M., Howes, A. & Tweddle, D. (2006). Moving practice forward at the district level. In M. Ainscow and M. West (Eds.) *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*. Open University Press.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2007). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9, 192–202.
- Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society*, 149, 1-43.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.

- Albright, D.A., & Stoner, G.R. (2002). Contextual influences on visual perceiving. *Annual Review of Neuroscience*, 25, 339-379.
- Biddwell, C.& Kasarda, R. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of schools and schooling. *American Journal Education*, 88, 401-430.
- Black, S. (2009). The keys to board excellence. *American School Board Journal*, 195(2), 34-35.
- Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991–1013.
- Brandsma J., (1997). Learning investment equal to capital investment? Increasing the investment in human resources by treating investment in learning and capital investment on an equal basis: (im)possibilities and challenges. *Journal for Human Resource Costing and Accounting*, 2 (2), 31-51.
- Brass, D.J., Galaskiewicz, J., Greve, H.R., & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. *Academy of Management Journal*, 47 795-817.
- Broadhead, P., Hodgson, J., Cuckle, P & Dunford, J. (1998). School development planning: moving from the amorphous to the dimensional and making it your own. *Research Papers in Education*, 13(1), 3-18.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 340-370). NY: Macmillan.

- Burguete, N. & Orey, J. (2002). *Auto-avaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM*. Porto: Asa.
- Burmester, E. (2006). *Moving Wisconsin forward with the best schools in the world: Fulfilling our new Wisconsin promise*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Carroll, J.B. (1989a). The Carrol model: a 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 26-32.
- Carroll, J.B. (1993b). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytical studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, J.B. (1997). The three-stratum theory of cognitive abilities. In D.P. Flanagan, J.L. Genshaft, & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 122-130). New York : The Guilford Press.
- Chapman, C., & Allen, T. (2005). *Partnerships for improvement: The specialist schools achievement programme*. Coventry, UK: University of Warwick.
- Clark, R. (2002). Ten hypotheses about what predicts student achievement for african american students and all other students: What the research shows. In W. R. Allen, M. B. Spencer, & C. O'Conner (Eds.), *African American education: Race, community, inequality, and achievement: A Tribute to Edgar G. Epps*. (pp.----). Oxford: Elsevier Science.
- Clímaco, M. C. (2002). *A inspeção e a avaliação das escolas*. ASA: Porto.

- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Coe, R. (2009). School Improvement: Reality and Illusion. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 363-379.
- Coe, R. (2010). Unobserved but not unimportant: The effects of unmeasured variables on causal attributions. *Effective Education*, 1(2), 101-122.
- Cohen, D. K., Fuhrman, S. & Mosher, F. (2007). *The state of education policy research*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, N.J.
- 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: US Department of Health, Education & Welfare.
- Combs, L. & Bailey. G. (1992). Exemplary school-community partnerships: Successful programs. *The Rural Educator*, 13(3), 8–13.
- Conley, D. (2006). *What we must do to create a system that prepares students for college success: Policy perspectives*. San Francisco: WestEd.
- Conley, D., Dunlap, D., & Goldman, P. (1992). The "vision thing" and school restructuring. *OSSC Report*, 32(2), 1–8.
- Conselho Nacional da Educação (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006): Contributos de Investigação*. Lisboa: CNE.
- Creemers B.P.M. (2002): From School Effectiveness and School Improvement to Effective School Improvement: Background, Theoretical Analysis, and

Outline of the Empirical Study. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 343-362.

Creemers, B. P. M & Reezigt, G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(4), 359-371.

Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (4), 409 – 427.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 263-294.

Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2000). *Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence*. Paper submetido ao Educational Evaluation and Policy Analysis.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification: Teach for America, and teacher effectiveness*. Paper apresentado na American Educational Research Association.
- DeAngelis, K. J., & Presley, J. B. (2011). Teacher Qualifications and School Climate: Examining Their Interrelationship for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools, 10*(1), 84–120.
- Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K., & Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 36*(3), 442-454.
- Durkheim, E. (1972). *Selected writings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Earl, L. & Lee, L. (1998). *The Evaluation of the Manitoba School Improvement Program*. Toronto: Walter & Duncan Gordon Charitable Foundation.
- Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership and Management, 27*, 239–258.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership, 37*, 15-24.

- Edwards, S. (2005). Identifying the factors that influence computer use in the early childhood classroom. *Australian Journal of Educational Technology*, 21(2), 192-210.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285-306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Epstein, J. L., Galindo, C., Sheldon, S. B., and Williams, K. J. (2007). *Effects of District Leadership on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement*. Paper apresentado no encontro anual da AERA, April, Chicago.
- Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (1997). Involving parents in homework in the middle grades. *Research Bulletin 18*. Retirado em 30 de Maio de 2010 de <http://www.pdkintl.org/edres/resbull18.htm>.
- Eurydice (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Finn, D. W. (1983). Low involvement isn't low involving. *Advances in Consumer Research* 10, 419-424.
- Finn, D.W. & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2, 97-109.

- Firestone, W., Mayrowetz, D. & Fairman, J. (1998). Performance-based assessment and instructional change: the effects of testing in Maine and Maryland, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20 (2), 95-113.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1992). School Effects at A level: Genesis of an Information System? In D. Reynolds & P. Cuttance, (eds) . *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- Flinspach, S. L, & Ryan, S.P. (1992). *Vision and accountability in school improvement planning*. Chicago: Chicago Panel on Public School Policy and Finance.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform, *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-27.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS). (2011). *Retrato de Portugal PORDATA. Indicadores 2009*. Lisboa: FFMS
- Gage, N.L. & Needles, M.C.. (1989). Process-product research on teaching. *Elementary school journal*,89, 253-300.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Giddens, A. (1986). *Durkheim on politics and the state*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-508.
- Gonzales, R., Richards, K., & Seeley, K. (2002). *Youth out of school: Linking absence to delinquency*. Denver: Colorado Foundation for Families and Children.
- Goodlad, J. I. (1990). The occupation of teaching in schools. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimension of teaching*, (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B (2001). The Prevention of Mental Disorders in School-Aged Children: Current State of the Field. *Prevention and Treatment*, 4(1), 1-48.
- Griffith, J. (2004). Ineffective schools as organizational reactions to stress. *Social Psychology of Education*, 7, 257-287.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Instructional leadership and school socioeconomic status: a preliminary investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(5), 1-4.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.

- Hands, C. M. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement* 21 (2) 189-207.
- Hargreaves, A. (2004). *Learning for life*. London, UK: Policy Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21,967–983.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescent* . London: Falmer Press.
- Harris, A. & Bennett, N. (2001). *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*. London: Cassell.
- Harris, A. & Chrispeels, J. H. (2006). *Improving Schools and Educational Systems: An International Perspectives*. London: Routledge.
- Harris, A. (2011). Distributed Leadership: Current Evidence and Future Directions. *Journal of Management Development*, 30(10), 121-140.
- Harris, A. Day, C. Hadfield, M. Hopkins, D. Hargreaves, A. & Chapman, C. (2002). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. (2007). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness & School Improvement, 17*(4), 409-424.
- Harvey II, C. A. (2006). Impacting school improvement. *Library Media Connection, 24*(6), 20-21.
- Heilbrunn, J. & Seeley, K. (2003). *Saving Money Saving Youth: The Financial Impact of Keeping Kids in School*. Denver, Colorado: The Colorado Foundation for Families and Children.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parental involvement improves student achievement*. Columbia, MO: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, L., Buehler, A., Stein, W., Dalton, J., Robinson, T., & Anfara, V. (2005). Organizational health and student achievement in Tennessee middle level schools. *NASSP Bulletin, 644*, 54-75.
- Hoachlander, G., Alt, M., & Beltranena, R. (2001). *Leading school improvement: What research says. A review of the literature*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.

- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J. & Hofman, W.H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.
- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge. An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Iatarola, P., & Fruchter, N. (2004). District effectiveness: A study of investment strategies in New York City public schools and districts. *Educational Policy*, 18(3), 491–512.
- Ingersoll, R. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86, 16-31.
- Inspecção-geral da Educação [IGE]. (2005). *Efectividade da Autoavaliação das Escolas*. Lisboa: IGE/ME.
- Inspecção-geral da Educação [IGE]. (2007). *Efectividade da Autoavaliação das Escolas. Projecto ESSE. Indicadores de Qualidade*. Lisboa: IGE/ME.
- Jencks, C. (1972). *Inequality*. New York: Harper Books.

- Joyce, B., & Weil, M., & Calhoun, E. (2003). *Models of teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Judson, E., Schwartz, P., Allen, A., & Miel, T. (2008). Rescuing distressed schools. *American School Board Journal*, 4, 42-43.
- Kilpatrick, S., Johns, S., & Mulford, B. (2003). *Maturing school-community partnerships: Developing learning communities in rural Australia*. Paper apresentado na Conferência de AARE/NZARE em Auckland.
- Koschoreck, J. W. (2010). Accountability and educational equity in the transformation of an urban district. *Education and Urban Society*, 33(3), 284–314.
- Kushner, S.N. & Kruse, S.D. (2000). Using action research to facilitate school improvement. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(2), 10-14.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Kyriakides, L., Creemers, B., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12–23.
- Laukenmann, M., Bleicher, M., Fub, S., Glaser-Zikuda, M. & Mayring, P. (2002). An investigation of the influence of emotional factors on learning in physics instruction. *International Journal of Sciences Education*, 25(4), 489-507.

- LeFevre, D., & Richardson, V. (2002). Staff development in early reading intervention programs: The facilitator. *Teaching and Teacher Education, 18*, 483–500.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools, 9*(3), 245 -291.
- Leithwood, K. & Aitken, R. (1995). *Making schools smarter*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K & Jantzi, D, (2005). Linking leadership to student learning: The contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly, 44*, 496-528.
- Leithwood, K. & Sun, J.P. (2008). Transformational school leadership practices and their effects on schools and students, In W. Hoy (Ed.). *Advances in leadership theory and practice*. New York: Routledge.
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., & Strauss, T. (2008). *Learning about leadership from school turnaround efforts in Ontario*. Canadian Education Association.
- Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround*, San Francisco: Jossey Bass.

- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement, 17* (4), p441-464.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). Leadership practices for accountable schools. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 849–879). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B. & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large scale leadership: the case of England's National Literacy and Numeracy Strategy. *School Leadership and Management, 24*, 57-79.
- Levine, D.U. & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections, 22*(1), 28–51.
- Louis, K.S., Toole, J., & Hargreaves, A. (1999). Rethinking school improvement. In J. Murphy & K.S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration, second edition* (pp. 251-276). San Francisco: Jossey Bass.
- MacBeath, J. (2006) *School Inspection and Self-evaluation: working with the New Relationship*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2003). *Self evaluation: what's in it for schools?.* London: Routledge.

- MacBeath, J, Sugimine, H., Sutherland, G. & Nishimura, M. (2002). *Self-Evaluation in the Global Classroom*. London: Routledge Falmer.
- Macgilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (1997). *The Intelligent School*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Magalhães, A. e Stoer, S. (2006). *Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.
- Marsh, J. C. (1990). Managing for total school improvement. In J. Chapman (Ed), *School-Based Decision-Making and Management*, (pp. 147-159). Lewes: Falmer Press.
- Martins, A.M., Parchão, Y. (2000). *A legitimação psicológica do insucesso e a (des)responsabilização dos professores*. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J., Gaddy, B., Foseid, M., & Marzano, J. S. (2005). *Handbook for classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McInerney, W.D. & Leach J. A. (1992). School Improvement Planning: Evidence of Impact. *Planning and Changing*, 23 (1), 15-28.
- McKeown, R. (2002). Progress Has Been Made in Education for Sustainable Development?. *Applied Environmental Education and Communication*, 1(1), 21-41.

- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: some lessons of an European experience. *School Effectiveness & School Improvement, 14*(1), 53-71.
- Mintrop, H., & MacLellan, A. (2002). School improvement plans in elementary and middle schools on probation. *Elementary School Journal, 102*, 275 -300
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads?, *School Effectiveness and School Improvement, 2* (3), 213-229.
- Muijs, D. (2007). Leadership in extended schools. *School Leadership and Management, 27*, 347–362.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: a longitudinal study*. Toronto: ICSEI.
- Muijs, D, West, M. and Ainscow, M. (2010). Why network?Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement, 21* (1), 5-26.
- Muijs, D. Harris, A. Chapman. C. Stoll, L. and Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of the research evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149-175.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K.,& Miles, S. (2008). *Leading under pressure: Leadership for social inclusion*. Paper apresentado no encontro anual da American Educational Research Association, New York.

- Murillo, F.J. (2001). Mejora de la eficacia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 47-74.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. In F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte* (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nicolaidou, M. & Petridou, A. (2011). Evaluation of CPD programmes: challenges and implications for leader and leadership development. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 51 — 85.
- Nielsen, D. C., Barry, A. L., & Staab, P. T. (2008). Teachers' reflections of professional change during a literacy-reform initiative. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1288–1303.
- Nooteboom, B. (2004). *Inter-firm collaboration, networks and strategy: An integrated approach*. New York, NY: Routledge.
- Nuttall, D., Goldstein, H. Prosser, R. & Rasbash. J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 769-776.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Palma, J. B. (1999). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: a review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243-256.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from Research and Practice*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Reeves, D. B. (2000). *Accountability in action: A blueprint for learning organizations*. Denver, CO: Advanced Learning Press.
- Reeves, D. B. (2001). *Holistic accountability: Serving students, schools, and community*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds). *The international handbook of school effectiveness research*. (pp. 322-343).
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds.). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York, NY: Falmer Press.

- Robertson, P. & Sammons, P. (1997). *Improving school effectiveness: a project in progress*. Memphis, Tennessee: International Congress for School Effectiveness and Improvement.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Rothman, R. (2009). Improving student learning requires district learning. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 44-50.
- Rutter, M, Maughan, B, Mortimore, P, & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousands hours – secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sass, A.D. & Schmitt, A.T. (2010). A comparative investigation of rotation criteria within exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 45(1), 73-103.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness Research and Equity: Making Connections*. London: CfBT.
- Sammons, P. & Luyten, H. (2009). Editorial article for special issue on alternative methods for assessing school effects and schooling effects. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 133-143.
- Sammons, P. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for standards in Education (OFSTED).

- Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore P. (1996, Setembro). *Towards a model of academic effectiveness for secondary schools*. Paper apresentado na BERA, Lancaster.
- Sampson, R. (2004). *Bullying in schools*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Sanders, M. G., & Harvey, A. (2000). *Developing comprehensive programs of school, family, and community partner ships: The community perspective*. Paper apresentado no encontro anual da American Educational Research Association, New Orleans.
- Saraiva, P. M., Rosa, M. J. & D'Orey, J. L. (2003). Applying an excellence model to schools. *Quality Progress*, 36 (11), 46-51.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London, UK: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. The Netherlands: University of Twente.
- Schiavoni, A. & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 311-319.
- Schmoker, M. J. (1996). *Results: The key to continuous school improvement*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

- Schoenfeld, A. H. (2010). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. New York: Routledge.
- Schorr, L. B. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Anchor Books.
- Seeley, D. S., Niemeyer, J. S., & Greenspan, R. (1990). *Principals speak: Improving inner-city elementary schools. Report on interviews with 25 New York City principals*. New York: City University of New York.
- Segre, S. (2004). A Durkheimian network theory. *Journal of Classical Sociology*, 4(2), 215–235.
- Slavin, R. (1995). A model of effective instruction. *The Educational Forum*, 59, 166–176.
- Slavin, R. (1997). *Educational psychology: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smylie, M., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 181-198.
- Stecker, P. M., Lembke, E. S., & Foegen, A. (2008). Using progress monitoring data to improve instructional decision-making. *Preventing School Failure*, 52(2), 48–58.

- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). Effects of a Cooperative Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. & Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. In W.T. Hoeben (Ed.), *Effective School Improvement: state of the art. Contribution to a discussion*, (pp. 29-58). Groningen: GION.
- Sun, H.; Creemers, B.P.M. & de Jong, R. (2007). Contextual factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness & School Improvement*, 18(1), 93-122.
- Swap, S. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Taylor, D. L., Tashakkori, A. & Crone-Koshel, L. (2001). *The Bumpy Road to School Improvement Planning and Implementation: Are Schools Ready to Take the Trip?* Paper apresentado no encontro anual da University Council for Educational Administration, Albuquerque.
- Teddlie C., Kirby P. C. & Stringfield S. (1989). Effective versus Ineffective Schools: Observable Differences in the Classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York : Falmer Press.

- Teddlie, C. & Stringfield, S. C. (2006). A brief history of school improvement research in the USA." In A. Harris & J. H. Chrispeels (Ed.) *International perspectives on school improvement*. (pp. 23-38) London: Routledge.
- Temple, J. (2001). Growth effects of education and social capital in the OECD countries. *OECD Economic Studies* 33, 57-101.
- Thomas, S. and Mortimore, P. (1996). Comparison of value added models for secondary school effectiveness, *Research Papers in Education*, 11(1), 5-33.
- United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization (2008). Inclusive Education: The way of the future. International Conference on Education: Geneva
- United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization (2005). Promotion of a global partnership for the UN decade of education for sustainable development: The International implementation scheme in brief. Paris: UNESCO.
- Van Ewijk, R.J.G. & Slegers, P. (2010). The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-50.
- van Velzen, W., Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work*. Leuven: ACCO.
- Vare P & Scott WAH. (2007). Learning for a Change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development* 1 (2), pp. 191-198.

- Ventura, J. A. R. S. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Vygotsky, L., Vygotsky, S., & John-Steiner, V. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199- 211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Weber, G. (1985). *Inner-city children to be taught to read; four successful schools*. Washington, D.C.: Council for Basic Education.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The dinosaur treatment program. *Journal of emotional and behavioural Disorders, 11*(3), 130-143.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wesley, T. (2004). Educational technology: Why and how it counts for students at risk. In J. Smink, & F.P. Schargel (Eds.), *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention* (pp. 211-223). Larchmont, NY: Eye on Education.
- West, M. (2000). Supporting school improvement: Observations on the inside, reflections from the outside. *School Leadership & Management, 20*(1), 43-60.

- West, M., & Ainscow, M. (2006). *School-to-school cooperation as a strategy for school improvement in schools in difficult urban contexts*. Paper apresentado na European Conference on Educational Research, Geneva, Switzerland.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.
- Wilson, P., & McPake J. (2000). *Managing Change in Small Scottish Primary Schools*. Scottish Council for Education.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2000). *Characteristics of successful schools*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London, UK: Penguin Books.

