



Universidades Lusíada



observatório de Melhoria
e da **Eficácia da Escola**

Planos de Melhoria da Escola

Uma Introdução

**Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola,
Universidades Lusíada**
<http://observatorio.por.ulusiada.pt>

ÍNDICE

Eficácia em Educação.....	3
O que é um Plano de Melhoria da Escola?.....	5
Características de Escolas Eficazes	7
Dimensões a Considerar num Plano de Melhoria da Escola	10
Dimensões de Melhoria da Escola.....	14
Princípios Orientadores da Selecção dos Domínios a Integrar num Plano de Melhoria da Escola	26
Processo Típico de Desenvolvimento de um Plano de Melhoria	29
Exemplos de Planos de Melhoria da Escola	31
Referências Bibliográficas	33

Eficácia em Educação

Existe um robusto corpo de evidências de que o desempenho académico dos alunos tem um grande impacto no tipo de trajectórias académicas que cada aluno tem. Por sua vez, as trajectórias académicas têm um grande impacto na vida dos indivíduos a vários níveis.

Para além disso, tem vindo a aumentar o consenso de que a visão tradicional de que as trajectórias académicas de um indivíduo eram algo deterministas (em relação ao qual nada se podia fazer), tem vindo a ser refutada.

De facto, crescem as evidências de que as trajectórias académicas dependem de uma grande variedade de factores (incluindo factores do indivíduo, da família, da escola, da comunidade). Alguns factores são de intervenção difícil (ex. inteligência, nível sócio-económico das famílias, etc.), ao passo que outros factores são passíveis de serem alterados/ melhorados (ex. estratégias de ensino utilizadas, relação entre professores e alunos, etc.). Os dados da investigação provenientes de várias disciplinas científicas (que incluem as Ciências da Educação, da Psicologia e da Sociologia) revelam que a intervenção e melhoria das condições que os sistemas educativos oferecem aos seus alunos tem um impacto decisivo no desempenho dos alunos. Por outras palavras, existe um robusto corpo de evidências que sugerem que os esforços de melhoria das condições oferecidas aos alunos resultam em melhoria dos seus resultados escolares.

Deste facto resulta uma questão inevitável: é possível intervir-se nos processos envolvidos no ensino/aprendizagem no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, os seus resultados escolares e, por conseguinte, as suas trajectórias académicas?

O consenso acerca de que é possível intervir-se no sistema educativo no sentido de otimizar as trajectórias académicas dos alunos tem vindo a aumentar, ao ponto de a *eficácia* em Educação ser um domínio que tem vindo a merecer uma atenção crescente da comunidade em geral e da comunidade educativa em particular.

A aprendizagem não é um local mas um processo. Significa isto que, para que a aprendizagem aconteça, não basta colocar o indivíduo num local (na escola), esperando que as características do mesmo produzam os seus efeitos na aprendizagem. Não basta colocar uma criança numa escola para que a aprendizagem possível aconteça. Para que a

aprendizagem possível aconteça, é necessário que os processos envolvidos na aprendizagem sejam favoráveis a que esse resultado aconteça. Os processos envolvidos na aprendizagem são diversificados quanto à sua natureza mas também quanto ao grau em que favorecem a aprendizagem.

A preocupação com o direito das crianças à educação inclui inevitavelmente a preocupação com o grau em que as crianças estão a beneficiar dos processos e das características dos processos necessários para que possa concretizar o máximo possível o seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento.

Garantir o direito à educação inclui garantir as condições ótimas de desenvolvimento educativo a cada criança. Não otimizar os processos educativos que têm impacto no rendimento dos alunos, e que são passíveis de serem melhorados, na prática, corresponde a não garantir totalmente o direito à educação. Por outras palavras, é quase-garantir o direito à educação.

✓ *Eficácia e Melhoria da Escola:*

A **Eficácia da Escola** refere-se ao desempenho alcançado por uma escola. Por outras palavras, refere-se ao grau em que a Escola consegue resultados constantes e positivos (embora nem sempre quantificáveis), durante um determinado período de tempo, em toda a comunidade educativa (Scheerens, 2000).

A **Melhoria da Escola** é o processo de otimizar o desempenho e resultado dos recursos (humanos, materiais educativos) em resultados positivos dos seus alunos (Marsh, 1990).

Eficácia da Escola	=	Desempenho/Resultado
Melhoria da Escola	=	Processo de mudança orientado para melhores resultados

O que é o Plano de Melhoria da Escola?

Entende-se por Plano de Melhoria da Escola um conjunto de procedimentos e estratégias organizadas e implementadas com o objectivo de promover a melhoria dos processos educativos e aumentar a eficácia dos mesmos.

Um *Plano de Melhoria da Escola* é um processo contínuo de a) identificação das necessidades e dificuldades dos alunos, dos professores e da comunidade educativa; b) implementação de estratégias que visam aumentar a eficácia da escola; e c) avaliação das estratégias e dos sucessos alcançados.

Por outras palavras, um *Plano de Melhoria da Escola* diz respeito a um conjunto de objectivos (formulados com base nas evidências da investigação), concretizados em estratégias (operacionalizadas em termos dos alvos a que se destinam, os agentes envolvidos, os recursos necessários, o tempo em que ocorrem) e cujo impacto em vários indicadores (incluindo o desempenho académico dos alunos) é periodicamente avaliado.

O *Plano de Melhoria da Escola* é um instrumento fundamental para potenciar o desempenho académico dos alunos e a qualidade dos seus resultados (e.g. Department of Education and Early Development, 2005).

Em geral, as escolas já desenvolvem esforços de melhoria e de perseguição de maior eficácia. Contudo, não é incomum esses esforços serem pouco integrados numa estratégia bem definida, pouco sistematizados e descontinuados no tempo.

Um *Plano de Melhoria da Escola* é um instrumento organizador de objectivos e estratégias de melhoria, agregador de motivações e do envolvimento dos agentes envolvidos e potenciador de níveis superiores de eficácia.

Para muitas escolas, um *Plano de Melhoria* acaba por ser um instrumento que intencionaliza e sistematiza os esforços de melhoria que vão já sendo desenvolvidos (se calhar, com menos intencionalidade e sistematização) pela comunidade educativa.

A proposta para o desenvolvimento de um *Plano de Melhoria da Escola* resulta dos seguintes aspectos:

1. A educação é um dos veículos privilegiados do desenvolvimento de uma sociedade em geral, e para o desenvolvimento individual, em particular;

2. O rendimento académico dos alunos é um dos mais fortes preditores das trajectórias académicas dos alunos (e do quão longe os alunos vão nos estudos);
3. O percurso académico dos indivíduos tem um grande impacto em múltiplos domínios de funcionamento (tipos de emprego que terão ao longo da sua vida, rendimento que auferirão ao longo da vida, manutenção/quebra dos ciclos intergeracionais de pobreza, exclusão social, etc.);
4. O desempenho académico dos alunos não é uma questão determinista: existe um crescente corpo de evidências de que determinados factores determinantes do desempenho académico são passíveis de serem alterados;
5. O impacto que os processos educativos têm no desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos e o uso dos recursos públicos na educação justifica que os vários agentes envolvidos na educação elejam a perseguição de níveis superiores de eficácia como uma prioridade.
6. Devido à multiplicidade dos aspectos envolvidos na educação (aspectos políticos, organizacionais, desenvolvimentais) e, devido à complexidade das relações entre os diversos aspectos são necessários esforços concretos e baseados nas evidências da investigação que favoreçam uma maior eficácia dos processos educativos;
7. A eficácia educativa é potenciada por processos educativos características específicas;
8. Níveis superiores de eficácia educativa exigem esforços sistematizados e continuados de identificação de necessidades e de implementação de estratégias. A eficácia não é um resultado mágico, mas resulta de um processo de melhoria. Os Planos de Melhoria da Escola são uma concretização do processo de perseguição de eficácia educativa.

Características de Escolas Eficazes

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.

A investigação tem identificado um conjunto de características de escolas eficazes, incluindo visão /estratégia, liderança, elevados padrões académicos, competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, família e comunidade, desenvolvimento profissional de professores, e constante monitorização (Black, 2008).

A *visão/estratégia* representa, de modo claro e articulado, os objectivos, os princípios e as expectativas relativas a toda a comunidade educativa. A visão é alcançada quando a direcção da escola, os professores, os alunos, as famílias e os restantes membros da comunidade conseguem transmitir e aplicar, na sua rotina diária, esses objectivos, princípios e expectativas. Neste sentido, a visão é como uma força que orienta todas as decisões educativas envolvendo e estimulando toda a comunidade educativa.

A *liderança* é uma característica (essencial) numa escola de sucesso. A liderança conduz à excelência e igualdade, o que implica o projectar, promover e sustentar uma visão firme; disponibilizar recursos; comunicar progressos e apoiar as pessoas, as estratégias e as actividades, implementando uma visão de sucesso escolar.

Os *padrões académicos* correspondem à definição clara do que é esperado de cada aluno. São o objectivo comum que envolve alunos, professores e pais. Escolas eficazes são caracterizadas por terem padrões académicos caracterizados pela excelência, o que se reflecte no estabelecimento de objectivos e de concretização de procedimentos e de estratégias que favoreçam que os alunos atinjam níveis superiores de desempenho.

Competências sociais e emocionais - a escola é constituída por múltiplos agentes (professores, alunos, auxiliares de acção educativa, pais). As competências sociais e emocionais dos intervenientes (principalmente dos alunos) medeiam os comportamentos dos mesmos e, por conseguinte, as características das interacções entre eles. Para além disso, as competências sociais e emocionais têm sido identificadas como factores de protecção para diversas condições, incluindo problemas de comportamento

que, por sua vez são um factor de risco para rendimento académico diminuído. A promoção de competências sociais e emocionais nos alunos é uma estratégia que (devendo ser continuada no tempo e com uma ênfase desenvolvimental) se constitui como um factor de protecção para múltiplas condições desadaptativas.

A *participação da família e da comunidade* nas escolas reflecte a importância do envolvimento dos vários agentes educativos na educação das crianças, tanto a nível de desenvolvimento de competências académicas como ao nível do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Ao estabelecerem-se parcerias entre estes agentes educativos promove-se o envolvimento activo e efectivo de todos na escola, contribuindo com competências, perspectivas e conhecimentos 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.

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 profissionalmente, pois só assim se assegura que a equipa de professores da escola possua os conteúdos, procedimentos, conhecimentos, competências, disposições e responsabilidade que lhes permitem ajudar todos os estudantes a conseguirem atingir níveis de excelência.

Por último, uma escola bem sucedida é aquela que se preocupa com a *Monitorização Constante*. Ou seja, a análise de dados relativos à escola e aos seus alunos é fundamental para se identificarem as necessidades e prioridades da escola. A partir das prioridades e necessidades identificadas procede-se à elaboração de estratégias que visam especificamente essas prioridades. De seguida, é pois necessário avaliar o sucesso dessas estratégias para que se procedam a ajustes e melhorias no plano inicial. O que significa que a Monitorização Constante é essencial para o processo de tomada de decisão.

Tabela 1 - *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 sócio-emocionais	Promoção de competências sócio-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.
Monitorização Constante	Monitorização constante dos dados dos alunos, dos programas e dos professores.

Nota: de *Characteristics of Successful Districts*, (p.3), E. Burmaster, 2006, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction

Dimensões a Considerar num Plano de Melhoria da Escola

Tabela 2 - *Dimensões de um Plano Holístico de Melhoria da Escola*

Níveis de Ensino	Dimensões	Evidências (para uma descrição detalhada de cada variável consultar: <i>Dimensões de Melhoria da Escola</i>)
1º CICLO	Envolvimento parental	O envolvimento parental tem um efeito directo e positivo no desempenho dos alunos e é um dos mais fortes preditores do sucesso escolar
	Visão/estratégia	Escolas eficazes possuem e transmitem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os alunos
	Potencialização do Desenvolvimento da Leitura	As intervenções com alunos de fraco desempenho académico têm permitido o desenvolvimento e melhoria das competências de escrita e leitura
	Desenvolvimento de Competências sócio-emocionais	As competências sociais e emocionais são determinantes para o desenvolvimento da criança e do seu bem-estar, sendo também factores de protecção contra problemas de comportamento, perturbações psiquiátricas, sintomas psicológicos como a agressão, depressão e ansiedade e comportamentos de risco das crianças e adolescentes. Em termos académicos, a promoção destas competências melhora o desempenho, qualidade da relação entre professores e alunos, o envolvimento dos alunos com a escola e diminui o insucesso e o abandono escolar precoce.
	Desenvolvimento profissional dos professores	O Desenvolvimento Profissional dos Professores permite que os docentes adquiram conhecimentos técnicos e práticos, os quais fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, potenciando os resultados dos alunos.
2º/3º CICLOS	Desenvolvimento de Competências sócio-emocionais	As competências sociais e emocionais são determinantes para o desenvolvimento da criança e do seu bem-estar, sendo também factores de protecção contra problemas de comportamento, perturbações psiquiátricas, sintomas psicológicos como a agressão, depressão e ansiedade e comportamentos de risco das crianças e adolescentes. Em termos académicos, a promoção destas competências melhora o desempenho, qualidade da relação entre professores e alunos, o envolvimento dos alunos com a escola e diminui o insucesso e o abandono escolar precoce.
	Colaboração entre a escola e a comunidade	A investigação sobre a forma como as escolas desenvolvem parcerias com as organizações da comunidade, tem demonstrado a importância do compromisso da escola com o ensino e a valorização da aprendizagem; do conhecimento da comunidade envolvente e dos recursos existentes; do envolvimento da liderança da escola, na promoção de parcerias com as instituições envolventes.
	Visão	Escolas eficazes possuem e transmitem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os alunos.

Tabela 2 - *Dimensões de um Plano Holístico de Melhoria da Escola (Continuação)*

Níveis de Ensino	Dimensões	Evidências (para uma descrição detalhada de cada variável consultar: <i>Dimensões de Melhoria da Escola</i>)
2º/3º CICLOS	Ensino individualizado	A investigação sugere que é necessário criar incentivos para os alunos se envolverem no currículo, num contexto baseado nos seus interesses, relacionando as expectativas académicas, com a relevância de um currículo, baseado em interesses que ajude a aprendizagem dos alunos.
	Desenvolvimento profissional dos professores	O Desenvolvimento Profissional dos Professores permite que os docentes adquiram conhecimentos técnicos e práticos, os quais fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, potenciando os resultados dos alunos.
	Clima Social	A promoção efectiva de atitudes sociais positivas, competências interpessoais em todos os alunos, um clima social que inclua sentimentos de segurança física, mas também a possibilidade dos alunos serem valorizados e cuidados (permite o desenvolvimento de sentido de confiança e pertença), quer sejam melhor sucedidos ou não, é fundamental.
	Envolvimento parental	A investigação tem vindo a demonstrar que o envolvimento parental tem um efeito directo e positivo no desempenho dos alunos e é um dos mais fortes preditores do sucesso escolar.
	Tecnologias Educativas	Através das tecnologias, promovem-se oportunidades de aprendizagem activa, orientadas com os estilos de aprendizagem e interesses específicos de cada aluno.
	Elevados Padrões Académicos	Constituem-se como o alicerce para o sucesso académico e fornecem uma definição clara das expectativas para todos os alunos. Os padrões servem como um objectivo comum a estudantes, professores, funcionários escolares, auxiliares de educação e pais, uma vez que têm como objectivo a excelência da educação e do ensino.
	Monitorização Constante	Estas informações facilitam a tomada de decisões conducentes à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os dados recolhidos tornam-se numa base que serve para identificar áreas de excelência e défice
	Tutoria/Mentoria	Actividades ou estratégias de apoio individualizadas entre um tutor e outro, com o objectivo de apoiar nas necessidades académicas mais genéricas (em questões pessoais, relacionais ou emocionais) ou específicas (como na leitura, escrita, competências específicas) potenciando os desempenhos.
	Currículos alternativos	As escolas devem garantir ofertas de formação alternativas, com possibilidade de conferir qualificação, em programas que dão especial ênfase às necessidades sociais, académicas e de inserção profissional dos alunos.

Tabela 2 - *Dimensões de um Plano Holístico de Melhoria da Escola (Continuação)*

Níveis de Ensino	Dimensões	Evidências (para uma descrição detalhada de cada variável consultar: <i>Dimensões de Melhoria da Escola</i>)
2º/3º CICLOS	Actividades extra-curriculares	Promoção de actividades extra-escolares (no período escolar) e de férias, para eliminar perdas de motivação escolar e promover interesses específicos dos alunos, etc. Tais experiências são especialmente importantes com alunos em risco, não só porque promovem actividades de aprendizagem (enriquecimento curricular), mas também incentivam o desenvolvimento das relações pessoais, estabelecimento de novas amizades e clima relacional mais positivo na escola (através de actividades de desporto, actividades lúdicas).
	Liderança	É determinante uma liderança forte na escola, para a melhoria dos níveis de desempenho escolar, qualidade do ensino, aumento do sucesso escolar, capacidade de supervisionar efectivamente o pessoal, gerir os recursos financeiros e manter a organização da escola.
SECUNDÁRIO	Desenvolvimento profissional dos professores	O Desenvolvimento Profissional dos Professores permite que os docentes adquiram conhecimentos técnicos e práticos, os quais fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, potenciando os resultados dos alunos.
	Aprendizagem activa	O ensino e aprendizagem de estratégias que envolvam os alunos, nos processos de aprendizagem, e ajudá-los a encontrar novas formas de resolver problemas, permite não só melhorar o desempenho como os motiva para a aprendizagem contínua.
	Currículos alternativos	As escolas devem garantir ofertas de formação alternativas, com possibilidade de conferir qualificação, em programas que dão especial ênfase às necessidades sociais, académicas e de inserção profissional dos alunos.
	Visão/estratégia	Escolas eficazes possuem e transmitem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os alunos.
	Liderança	É determinante uma liderança forte na escola, para a melhoria dos níveis de desempenho escolar, qualidade do ensino, aumento do sucesso escolar, capacidade de supervisionar efectivamente o pessoal, gerir os recursos financeiros e manter a organização da escola.
	Educação técnica para a carreira	É importante estabelecer um sistema de objectivos, de carreira claros, e um sistema de avaliação de preparação para o superior, que implica a promoção de competências de leitura, compreensão, raciocínio e competências de resolução de problemas.
	Tutoria/Mentoria	Actividades ou estratégias de apoio individualizadas entre um tutor e outro, com o objectivo de apoiar nas necessidades académicas mais genéricas (em questões pessoais, relacionais ou emocionais) ou específicas (como na leitura, escrita, competências específicas) potenciando os desempenhos.

Tabela 2 - *Dimensões de um Plano Holístico de Melhoria da Escola (Continuação)*

Níveis de Ensino	Dimensões	Evidências (para uma descrição detalhada de cada variável consultar: <i>Dimensões de Melhoria da Escola</i>)
SECUNDÁRIO	Actividades extra-curriculares	Promoção de actividades extra-escolares (no período escolar) e de férias, para eliminar perdas de motivação escolar e promover interesses específicos dos alunos, etc. Tais experiências são especialmente importantes com alunos em risco, não só porque promovem actividades de aprendizagem (enriquecimento curricular), mas também incentivam o desenvolvimento das relações pessoais, estabelecimento de novas amizades e clima relacional mais positivo na escola (através de actividades de desporto, actividades lúdicas).
	Serviço na comunidade como estratégia de aprendizagem	O desenvolvimento de parcerias entre a escola e serviços educativos da comunidade, promove aprendizagem escolar, o aumento do crescimento pessoal e social, o desenvolvimento da carreira, e a responsabilidade social.
	Colaboração entre a escola e comunidade	O estabelecimento de parcerias entre a escola e organizações da comunidade, fomenta o compromisso com o ensino e a valorização da aprendizagem.
	Elevados Padrões académicos	Constituem-se como o alicerce para o sucesso académico e fornecem uma definição clara das expectativas para todos os alunos. Os padrões servem como um objectivo comum a estudantes, professores, funcionários escolares, auxiliares de educação e pais, uma vez que têm como objectivo a excelência da educação e do ensino.
	Monitorização Constante	Estas informações facilitam a tomada de decisões conducentes à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os dados recolhidos tornam-se numa base que serve para identificar áreas de excelência e défice.

Dimensões de Melhoria da Escola

Um sistema educativo eficaz deve partir das características dos seus membros para a persecução de objectivos de excelência. O grau em que uma escola conseguirá que os seus alunos atinjam níveis de excelência está dependente do grau em que adapta os processos às características dos alunos, no sentido de que eles consigam um desenvolvimento otimizado. A não adaptação dos processos da escola às características dos alunos tende a ter como consequência a negligência das necessidades que cada aluno precisa de ver satisfeitas para um desenvolvimento otimizado. Esta capacidade de adaptar os processos educativos às características dos alunos e de forma a satisfazer as necessidades específicas dos alunos pode ser entendido como plasticidade, por oposição a rigidez.

Plasticidade do Sistema Educativo – É da responsabilidade dos responsáveis da escola promover um contexto escolar que os estudantes desejem frequentar (Gullatt & Lemoine, 1997), um ambiente suportativo, que favoreça o desenvolvimento de relações positivas, que promova o envolvimento escolar, que seja desafiante, e que existam regras, instruções, e procedimentos claros e definidos (Wagstaff, Combs, & Jarvis, 2000). Vários programas de intervenção (e.g. Epstein & Sheldon, 2002; The Center for Comprehensive School Reform and Improvement) têm implementado estratégias para promoção da plasticidade do sistema escolar, através do reforço do contacto com a família, no estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade (em que as empresas e instituições providenciam meios e experiência em contextos de aprendizagem aprofundada em determinado conteúdo). Para além disso, é importante a alteração de práticas. Exemplos de alteração de práticas incluem a alteração das características das aulas (das aulas como um “tempo sentado”, para aulas em que se promova o desenvolvimento do conhecimento e das competências, estabelecendo um conjunto de expectativas bem determinadas em relação ao tamanho e programas das turmas, alterando também a forma como o material é explorado e o que se designa por sucesso em termos de conhecimentos e competências).

A **Colaboração entre a Escola e a Comunidade** diz respeito à colaboração entre os vários agentes envolvidos (directa ou indirectamente) na educação. Para além de promover uma maior mobilização de recursos para a educação, para além de

contribuir para a criação de valores pró-escola na comunidade, promove também a aproximação do contexto da escola ao contexto real em que se insere (Garry, 1996; Gullatt, & Lemoine, 1997). Entre os factores que estão associados à eficácia das parcerias escola/comunidade encontram-se características da escola (ex. tamanho da escola, número de alunos, ect.), tamanho da comunidade em que a escola se insere, proximidade entre a escola e a comunidade, a continuidade na disponibilização dos recursos e a comunicação bilateral (Carlsmith & Railsback, 2001; CRLRA, 2001; Miller, 1995; Combs & Bailey, 1992). Para a eficácia da colaboração entre escola e comunidade são essenciais as iniciativas que dinamizam parcerias com as instituições envolventes, mas também as que promovem, junto dos alunos, hábitos de trabalho, competências pessoais, capacidade para o desenvolvimento de projectos independentes, realizar experiências, e actividades que permitam a ligação da escola à comunidade.

A valorização da escola do conhecimento da comunidade envolvente e dos recursos existentes, para além do envolvimento dos responsáveis da escola na promoção de parcerias com as instituições envolventes são factores determinantes para o estabelecimento de parcerias eficazes (Sanders & Harvey, 2000; Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003). Parcerias eficazes entre a escola e a comunidade parecem ser aquelas cujos objectivos são orientados para longo prazo e que têm continuidade no médio e longo prazo (Schorr, 1997).

Como se compreende, uma orientação pró-comunitária da liderança da escola é determinante para este processo, nomeadamente para o processo de mobilização dos agentes educativos para o desenvolvimento de parcerias entre a escola e a comunidade (e.g. Kilpatrick, Johns & Mulford, 2003; Lambert, 1998; Mulford, 2003; Sergiovanni, 1994). A mobilização de todos os agentes educativos para o estabelecimento de parcerias entre a escola e a comunidade é uma responsabilidade colectiva da escola e da comunidade envolvente e depende da disponibilidade e da vontade dos vários agentes envolvidos.

Clima Social diz respeito às características das relações sociais entre os actores da escola (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, etc.). Nas sociedades modernas, a escola tem vindo a ganhar uma importância crescente enquanto contexto de socialização para crianças e jovens. Para além disso, a aprendizagem não se processa

num vazio relacional. Pelo contrário, o processo de ensino e aprendizagem é essencialmente um processo relacional que é sensível às características das relações sociais. A aprendizagem depende de vários factores, nomeadamente da mobilização de recursos (materiais, interpessoais, emocionais, cognitivos, etc.) para o processo de ensino-aprendizagem. A mobilização dos recursos para a aprendizagem, como se percebe, depende de factores que tenham capacidade de facilitar ou dificultar a mobilização desses recursos. As características das relações entre as pessoas, o ambiente relacional de uma escola, ou o clima social são naturalmente factores que têm um impacto decisivo na mobilização que professores e alunos fazem dos seus recursos (recursos cognitivos, emocionais, etc.). Como é fácil de perceber, uma escola que seja caracterizada por relações positivas entre os seus membros, favorece que os vários agentes canalizem os seus recursos para o processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, relações crispadas, insegurança, comportamentos anti-sociais, sentimentos de insegurança ocupam os recursos dos vários agentes educativos para a gestão destas questões desviando-os dos processos de ensino/aprendizagem. 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.

A **Visão/Estratégia** diz respeito à concepção dos responsáveis da escola acerca do que é a “missão” da escola, acerca de quais são os grandes objectivos que uma escola deve perseguir. Esta concepção acerca do que deve ser a escola deve ser definida de uma forma clara e sistematizada, de forma a facilitar a sua compreensão e adopção pelos vários agentes educativos. Como qualquer concepção / visão / estratégia, a visão estratégica de uma escola que se situe apenas nos princípios abstractos e não se concretize em expectativas, objectivos, práticas e rotinas, é uma visão estratégica vazia e estéril. Assim, a visão estratégica tem o potencial de ser uma força mobilizadora de recursos para os objectivos educativos congruentes. Idealmente, a visão estratégica de uma escola deveria resultar de um processo de construção partilhada pelos vários agentes da comunidade, principalmente pela necessidade de envolver os vários agentes educativos na estratégia da escola. Uma das características de escolas eficazes é precisamente a existência de uma visão estratégica definida de acordo com as

evidências da investigação e bem operacionalizada em termos de expectativas, objectivos e prioridades (Wisconsin Department of Public Instruction, 2000).

A **Liderança** de uma organização diz respeito ao grau e ao estilo das acções dos responsáveis pela instituição de mobilizar os elementos, agentes e recursos para os objectivos estabelecidos. Ao nível dos planos de melhoria da escola, liderança diz respeito à mobilização dos agentes e recursos para os esforços de melhoria e para a perseguição de níveis superiores de eficácia. Logicamente que a dimensão da liderança está intimamente associada à visão estratégica de uma comunidade educativa. Visão estratégica e liderança influenciam-se mutuamente. Por um lado, a definição da visão estratégica de uma escola está largamente dependente da liderança (a liderança concebe, propõe e mobiliza os agentes educativos para determinados objectivos). Por outro lado, a concretização em práticas e rotinas da visão estratégica está dependente da mobilização de recursos que pode ser grandemente potenciada pela liderança. Assim, uma visão estratégica de uma escola caracterizada pela excelência e pela igualdade de acesso à excelência para todos os alunos precisa de uma liderança que mobilize os recursos materiais e humanos para que as rotinas diárias e os processos educativos promovam a excelência e igualdade. De uma forma simbólica, a liderança de uma escola funciona como o processo que permite a concretização de princípios abstractos (a visão estratégica) em estratégias e rotinas concretas. Por aqui se compreende a grande importância de as escolas terem não só uma visão estratégica orientada para a excelência como também terem responsáveis (liderança) que sejam capazes de mobilizar os recursos necessários à concretização dessa visão estratégica (recursos materiais, financeiros, humanos, etc.) (Marzano, 2003). A complexidade do processo de mobilização de recursos justifica que a liderança não seja um papel solitário de uma pessoa, mas que seja uma missão partilhada por vários agentes. O ideal será a existência de um modelo de liderança distributiva que organiza as tarefas por domínios e que define responsáveis por cada domínio (Equipas de liderança, equipas dos grupos disciplinares e equipa de parcerias com as famílias/comunidade) (Marzano, 2003).

O **Envolvimento Parental** diz respeito ao grau e à qualidade da participação e comprometimento da família no percurso académico dos alunos. O envolvimento parental no percurso académico dos filhos é um dos mais fortes preditores do desempenho académico, um factor de protecção do abandono escolar e do envolvimento

escolar dos alunos (Baumrind, 1991; Becher, 1984; Corville-Smith, Ryan, Adams, & Dalicandro, 1998; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Epstein & Sheldon, 2002; Fan & Chen, 1999; Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Maccoby & Martin, 1983; Parish & Dostal, 1980; Patterson, Reid e Dishion, 1992; Pratt, Green, MacVicar & Bountrogianni, 1992; Shumow & Miller, 2001; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Dornbush & Darling, 1992; Swap, 1990; Zimiles & Lee, 1991).

Indicadores de envolvimento parental incluem o envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, incluindo competências de escrita e supervisão dos trabalhos de casa; a supervisão e monitorização de como as crianças gerem o tempo fora da escola; o diálogo sobre o que se passa na escola; participação dos pais em actividades da escola (acções de formação para pais, reuniões com professores, voluntariado para actividades na escola) (Henderson & Mapp, 2002).

Numa meta-análise sobre a influência dos pais no rendimento escolar dos alunos, Rosenzweig verifica que sete práticas, em conjunto, explicam 16.3% do rendimento dos alunos: expectativas e aspirações escolares elevadas; envolvimento parental; autoridade parental; apoio à autonomia; apoio emocional; recursos e oportunidades de experiências de aprendizagem; e participação dos pais em actividades na escola (2001).

A **Educação Pré-escolar** refere-se à frequência das crianças em actividades formais e estruturadas de aprendizagem antes do primeiro ano de escolaridade obrigatória. A educação pré-escolar tem vindo a ser consistentemente identificada como um factor de promoção de trajetórias adaptativas. Este facto parece estar associado ao impacto que a educação pré-escolar tem na estimulação desenvolvimental (incluindo nas relações sociais, funcionamento cognitivo e desenvolvimento cerebral) (Epstein & Sheldon, 2002).

O **Desenvolvimento da Literacia** é um dos domínios básicos das aprendizagens. A aprendizagem de competências de leitura e de escrita, mais do que um fim em si mesmo, é um meio para a aquisição de outras competências e aprendizagens. Nos sistemas educativos actuais, as aprendizagens no sistema de ensino regular processa-se através de veículos de simbolização (símbolos e regras linguísticas). Isto

significa que o acesso à maior parte dos conteúdos programáticos requerem competências básicas ao nível da leitura e da escrita. Uma das consequências deste facto é que crianças que apresentem défices significativos ao nível das capacidades de leitura e da escrita têm maior probabilidade de apresentar maiores dificuldades na aprendizagem de outros conteúdos. E, pelo efeito cumulativo deste processo, estes défices terão impacto no rendimento académico, o que é um factor de risco para abandono escolar e para trajectórias académicas marcadas por baixo rendimento. Por estas razões, compreende-se a importância de se intervir junto de crianças que apresentem défices na leitura e na escrita, desde os primeiros anos de escolaridade, com o objectivo de garantir o desenvolvimento de bases adequadas para a aprendizagem de outros conteúdos (National Council of Teachers of Mathematics, 2005).

O Desenvolvimento de Competências Sócio-Emocionais, diversas investigações têm demonstrado que o desenvolvimento de competências sócio-emocionais nas crianças diminui significativamente a probabilidade de estas desenvolverem mais tarde problemas de comportamento (e.g. Brotman et al., 2005; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001), perturbações psicopatológicas (e.g. Dennis, Brotman, Huang & Gouley, 2007; Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001; Webster-Stratton & Reid, 2003) sintomatologia psicológica como depressão e ansiedade (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001) e, por outro lado, promove o seu bem-estar emocional (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995).

É também consensual que o desenvolvimento destas competências fomenta o bom desempenho académico (e.g. Laukenmann, Bleicher, Fub, Glase-Zikuda & Mayring, 2002; Wang, Haertel & Walberg, 1997) para além de influenciar positivamente as relações entre professores e alunos (Pianta & Walsh, 1996), o envolvimento emocional, cognitivo e comportamental na sala de aula (Kaplan, Peck & Kaplan, 1997) e o ambiente da escola (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Scaps, 1995).

O Desenvolvimento Profissional dos Professores é um factor determinante para as aprendizagens dos alunos (Darling-Hammond & Sykes, 1999; Darling-Hammond, Berry & Thoreson, 2000). A relação entre a formação dos professores e a

sua eficácia tem sido alvo de grande debate, nos anos mais recentes, quer nos domínios da investigação quer em termos políticos e sociais (Ballou & Podgursky, 2000; Darling-Hammon, 2000, Darling-Hammond & Youngs, 2002; US Department of Education, 2002 *cit in* Darling-Hammon, Holtzman, Gatlin & Heilig, 2005).

O desenvolvimento profissional dos professores permite que os docentes adquiram conhecimentos técnicos e práticos, os quais fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, potenciando os resultados dos alunos.

Assim, um programa de melhoria da escola deve integrar, a) a promoção de competências aprofundadas, no que diz respeito às suas áreas de especialização e estratégias de ensino apropriadas à faixa etária em que leccionam; b) a promoção dos métodos de ensino identificados e desenvolvidos pelos professores em colaboração com investigadores; c) a promoção de oportunidades para os professores de aceder a outros materiais pedagógicos, gestão do tempo e desenvolvimento profissional, para implementar novos currículos e métodos de ensino, baseados na investigação; d) disponibilização de tempo para planear aulas, rever o desempenho dos alunos e melhorar continuamente os seus métodos de ensino, através da partilha de experiências, de apoio pessoal e aprendizagem de técnicas e estratégias inovadoras (Haycock, 1998).

A **Aprendizagem Activa** diz respeito a processos de ensino/aprendizagem centrados no envolvimento activo do aluno. O envolvimento activo dos alunos na aprendizagem (concretizável na possibilidade que o professor dá aos alunos de participarem em decisões de diversa ordem – como por exemplo, o tipo de metodologia que podem valorizar na exploração de um conteúdo, etc. - tem impacto a vários níveis, incluindo no nível da motivação dos alunos para a aprendizagem e ao nível do envolvimento e do investimento que os alunos fazem na aprendizagem (Dynarski & Gleason, 1999).

O **Ensino Individualizado** refere-se aos processos de ensino / aprendizagem orientados para a correspondência entre os métodos e técnicas de ensino e as características (incluindo expectativas, interesses, preferências, motivações) dos alunos. O ensino individualizado implica a consideração das diferenças individuais dos alunos no planeamento e implementação flexível de métodos e estratégias de aprendizagem (Stainback & Stainback, 1992; Railsback, 2004). Isto significa que o professor e a

escola devem ser sensíveis às expectativas, interesses e estilo dos alunos e ser capazes de proporcionar oportunidades de aprendizagem aos alunos com as quais eles se identifiquem. Por outras palavras, o objectivo do ensino individualizado é promover que os alunos se identifiquem com os conteúdos e processos de aprendizagem. A identificação dos alunos com conteúdos e processos de aprendizagem favorecerá a construção de significados por parte dos alunos caracterizada por significações pré-escola, pela percepção que constroem de que os conteúdos e processos de aprendizagem têm relevância para si. O ensino individualizado pode implicar a adaptação das ofertas de aprendizagem (curricula) aos interesses dos alunos, mas também a implementação de estratégias que sejam adaptadas às características dos alunos.

A **Educação Técnica para a Carreira** – um dos grandes objectivos da educação e da escola nas sociedades actuais é preparar os indivíduos para desempenharem um papel activo e produtivo na sociedade. Mais do que um objectivo abstracto e generalista, este objectivo é um importante factor de enquadramento para muitos jovens. Por outras palavras, para muitos jovens é fundamental a compreensão da utilidade prática de estarem a estudarem. Não é infrequente ouvir-se alunos questionarem a utilidade de determinados conteúdos, o que, em casos de alunos em maior risco de abandono escolar, é acompanhado pelo questionamento dos alunos acerca da utilidade da escola para o seu futuro. Este facto justifica que a escola proporcione que os alunos encontrem compreendam e reconheçam utilidade e importância não apenas aos conteúdos curriculares como ao percurso académico. Nas palavras de Heilbrum & Seeley, uma educação orientada para a carreira deverá incluir programas que visam o desenvolvimento profissional, o aumento de competências específicas para os planos de ensino pós-secundário, a entrada no mercado de trabalho, tendo em conta as exigências de carreira e a preparação para a vida activa (Heilbrunn, & Seeley, 2003). O sistema de ensino português tem vindo a fazer um esforço para atender a esta questão (veja-se por exemplo, a ênfase que as escolas têm vindo a dar à orientação vocacional, etc.). Contudo, grande parte das iniciativas que visam aumentar a educação para a carreira têm como principal desvantagem o seu carácter circunstancial e descontinuado. A educação para a carreira refere-se a um processo continuado no tempo de consciencialização dos alunos para a importância de planearem o seu percurso

académico com uma intencionalidade de percurso vocacional e de carreira. Por outras palavras, a educação para a carreira exige a oferta sistemática por parte da escola de oportunidades para os alunos explorarem interesses vocacionais, características das diferentes possibilidades de carreira, condições necessárias para a perseguição de determinadas carreiras (seja em termos de competências, de requisitos académicos e de formação), trajecto académico necessário a determinada carreira, oportunidades de emprego, etc. Este processo não deve restringir-se a um momento (quase sempre no final de um ciclo de estudos, por exemplo ao longo do 9º ano), mas deve fazer parte das rotinas da escola.

O papel das **Tecnologias Educativas** no processo de ensino / aprendizagem tem vindo a ser alvo de crescente atenção. As evidências acerca do impacto do uso de tecnologias educativas no desempenho académico são inconsistentes. Isto pode resultar do facto de muitos estudos acerca do impacto das tecnologias educativas não considerarem o papel mediador do uso que é feito. Por outras palavras, não parece ser o uso de tecnologias educativas por si só que tem impacto na aprendizagem, mas sim a adequação que se faz do uso das tecnologias educativas aos objectivos, aos conteúdos e às características dos alunos. Desta forma, o uso de tecnologia no processo de aprendizagem tem potencial de ter um impacto positivo quando promovem oportunidades de aprendizagem activa, de acordo com os estilos de aprendizagem e interesses específicos de cada aluno (Wesley, 2004).

Elevados Padrões Académicos – Os objectivos ou as características dos desafios têm um papel importante de mobilização dos recursos do indivíduo. Estabelecer, de uma forma clara e objectiva, o que se espera dos alunos em termos de aprendizagem tem o potencial de contribuir para a organização que os alunos fazem dos seus recursos e para a mobilização dos mesmos para atingir os objectivos estabelecidos. Por esta razão, é importante que a escola defina de uma forma clara e objectiva o que espera dos alunos a vários níveis (a nível de comportamento, a nível de rendimento académico, a nível de envolvimento e investimento com a escola, etc.). A existência de objectivos claros não responsabiliza apenas o aluno. É igualmente responsabilizante para a escola e para os agentes educativos, já que os compromete também com a perseguição desses objectivos, o que se concretiza em termos de proporcionarem aos alunos as condições de que precisam para atingir esses objectivos. Os esforços de

melhoria da escola beneficiarão do estabelecimento claro e ambicioso do que é esperado que cada aluno aprenda e que seja capaz de fazer. Objectivos ou padrões académicos caracterizados pela excelência contribuem para a mobilização dos recursos de estudantes e da escola para níveis óptimos de desempenho.

Monitorização Constante – Promover as condições óptimas para o desenvolvimento académico dos alunos implica um processo de monitorização das necessidades dos estudantes, dos recursos e das condições existentes e da correspondência entre as necessidades dos estudantes e as respostas da escola para a satisfação das mesmas. Nos últimos anos tem vindo a crescer o corpo das evidências de que o insucesso académico, os maus resultados escolares e o abandono escolar, mais do que serem um resultado circunscrito a um momento (por exemplo, o momento em que o aluno decide abandonar a escola) é um processo cumulativo de vários factores em que, muitas vezes, começa desde as fases precoces do percurso académico. Estas evidências alertam para a necessidade dos agentes educativos e as escolas estarem atentos ao percurso académico dos alunos, com o objectivo de identificarem (idealmente o mais precocemente possível) sinais de desinvestimento do aluno com a escola. Este processo é potenciado com uma atitude de monitorização constante por parte da escola de vários indicadores (ex. faltas dos alunos, envolvimento em actividades, etc.). A monitorização constante das necessidades que os alunos vão manifestando ao longo do seu percurso escolar contribui para satisfazer as necessidades que os alunos apresentem em determinado momento, como também diluir o impacto cumulativo que a não satisfação de necessidades tende a ter nas trajectórias académicas dos alunos. Estratégias eficazes de monitorização constante incluem estratégias de acompanhamento de determinados indicadores (por exemplo, número de faltas, comportamentos disruptivos, etc.) que devem resultar no desenvolvimento de esforços eficazes para a redução desses mesmos indicadores.

Tutoria/Mentoria – Algumas crianças beneficiam de estratégias de apoio e de envolvimento complementares. A existência de uma figura que tem uma relação mais próxima com o aluno (baseada na confiança, que esteja atenta às necessidades que o aluno vai apresentando, que apoia o aluno na compreensão de conteúdos em que tenha maiores dificuldades), tem o potencial de contribuir para a satisfação das necessidades dos alunos, de prevenir um desinvestimento do aluno em determinando domínio (que

poderia resultar da auto-percepção de incapacidade) e de promover a mobilização dos recursos do aluno e da escola, o que tenderá a aumentar o investimento do aluno em determinado domínio. Como tem sido sugerido por vários autores, a tutoria / mentoria (relação de apoio e acompanhamento entre duas pessoas) tem potencial para ter um impacto decisivo nas trajectórias académicas dos alunos, pelo apoio ao nível das necessidades académicas mais genéricas (em questões pessoais, relacionais ou emocionais) ou específicas (como na leitura, escrita, competências específicas) (Gonzales, Richards, & Seeley, 2002; McLearn, Colasanto, & Schoen, 1998; Tierney and Grossman 1995).

Actividades Extra-curriculares – Como foi descrito anteriormente, o percurso académico resulta de processos cumulativos ao longo do tempo. O envolvimento dos alunos com a escola e o investimento que fazem nas questões académicas dependem de vários factores. O envolvimento escolar tem vindo a revelar-se como um preditor importante das trajectórias académicas dos indivíduos. De entre os factores que têm impacto no envolvimento dos alunos com a escola estão as relações com colegas e professores, e a identificação dos alunos com o contexto escolar, bem como as actividades da escola. Ao passo que existem muitos alunos orientados para os resultados e para o desempenho académico (o que, por si só tem potencial de os motivar para a escola), existem também muitos alunos (por diversas razões) pouco orientados para o desempenho académico e para os resultados escolares. Ora, para este tipo de alunos, uma escola que seja percebida por eles como um contexto meramente de desempenho académico e de reflexo de resultados escolares, tenderá a ser percebida como um contexto pouco atraente e pouco aprazível. Uma forma de promover que este tipo de alunos encontre factores de identificação e de envolvimento com a escola é proporcionar oportunidades para que os alunos tenham experiências que (tendo o potencial de promover também aprendizagens curriculares) promovam interacções que sejam prazerosas para os alunos e que contribuam para que o aluno se envolva com a escola. Exemplos deste tipo de experiências incluem actividades que não são curriculares (podendo e devendo ser planeadas numa perspectiva de complementariedade com as actividades curriculares), como actividades durante as férias, desporto, actividades lúdicas, visitas de estudo, ateliers, etc. Como é salientado por vários autores, as actividades extra-curriculares são especialmente importantes com

alunos em risco, não só porque promovem actividades de aprendizagem (enriquecimento curricular), mas também incentivam o desenvolvimento das relações pessoais, estabelecimento de novas amizades e clima relacional mais positivo na escola (DeKalb, 1999; Peterson & Fox, 2004).

Currículos Alternativos – Um sistema educativo que tenha como objectivo garantir que a totalidade dos alunos estejam envolvidos em percursos académicos formais durante um período de tempo considerado minimamente aceitável para a aquisição de competências necessárias para o desempenho de uma actividade produtiva na sociedade precisa de considerar duas questões: a) a existência de múltiplas possibilidades de actividades produtivas; b) diferentes actividades produtivas exigem diferentes competências. Estes dois aspectos justificam que o sistema educativo inclua ofertas de formação diferenciadas, que recebem habitualmente a denominação de currículos alternativos. A existência de currículos alternativos, para além de dar resposta às necessidades de formação da sociedade (preparando os indivíduos para as actividades produtivas necessárias), dá também resposta às necessidades dos estudantes de terem ofertas curriculares congruentes com as suas características (expectativas, objectivos, necessidades especiais) e que permitem também a inserção profissional dos alunos (Morley, 2002; Paglin & Fager, 1997).

Princípios Orientadores da Selecção dos Domínios a Integrar num Plano de Melhoria

Uma das questões que se colocam quando se toma a decisão de elaborar um Plano de Melhoria da Escola é “*melhorar o quê?*”. Por outras palavras, de entre as possibilidades que existem, como seleccionar a(s) dimensão(ões) a dar prioridade?

O ideal seria conseguir-se um plano de melhoria que contemplasse todos os domínios em relação aos quais existam evidências científicas de que têm impacto no desempenho académico dos alunos.

Contudo, por razões de vária ordem, um tipo de plano desses é extremamente difícil de concretizar-se, principalmente quando ainda não existe uma cultura organizacional e comunitária orientada para a eficácia.

Assim, a selecção de domínios de intervenção é uma questão quase inevitável no desenvolvimento de um plano de melhoria.

No sentido de facilitar a selecção das dimensões a integrar no plano de melhoria sugere-se que sejam considerados, no mínimo, dois princípios: a) relevância da dimensão para o desempenho académico, e, b) a complexidade de implementação dos esforços de melhoria.

Princípio 1 – *Qual a relevância da dimensão para o desempenho académico?*

Sendo o objectivo dos esforços de melhoria aumentar a eficácia das escolas (aferida a partir do desempenho académico dos alunos), então os esforços de melhoria devem ser canalizados para dimensões que, simultaneamente, a) tenham relevância científica e, b) tenham relevância ecológica.

1.a) Dimensões com *relevância científica* – As dimensões a incluir num plano de melhoria devem ser dimensões em relação às quais existam evidências empíricas de estarem relacionadas com e/ou de terem impacto no desempenho académico dos alunos. Uma vez que vão ser desenvolvidos esforços, então é desejável que estes tenham consequências / impacto no desempenho dos alunos. O maior garante de que isto se verifique é basear a selecção da dimensão nas evidências da investigação e não em crenças, convicções e opiniões sem fundamentação empírica.

1.b) Dimensões com *relevância ecológica* – Existem dimensões em relação às quais há muitas evidências de que têm um forte impacto no desempenho académico dos alunos, mas que podem não ter relevância para determinada escola, em determinado momento. Isto pode acontecer por várias razões: a) determinada escola pode não ter dificuldades ao nível de determinada dimensão; b) determinada escola pode ter outras dimensões mais prioritárias (porque mais estruturantes, ou porque de maior gravidade, por exemplo); c) determinada escola pode estar numa fase em que não está preparada (não existem recursos humanos e /ou materiais) para a intervenção eficaz em determinada dimensão.

Princípio 2 – Qual a *complexidade* dos esforços exigidos pela intervenção em determinada dimensão?

Principalmente para as escolas que estão a iniciar-se nos esforços sistematizados de melhoria, é importante garantir que os esforços de melhoria resultem em percepções de auto-eficácia positivas nos agentes envolvidos.

Isto porque, sendo os esforços de melhoria um processo contínuo, é fundamental que os agentes envolvidos se identifiquem com esse processo e que sintam controlabilidade. Sentindo que as estratégias de melhoria são concretizáveis, sentindo que são capazes de as implementar com eficácia, os agentes tenderão a envolver-se mais nas mesmas.

Desta forma, os agentes tenderão a desenvolver percepções de que a eficácia da escola também depende deles próprios e das estratégias, ao contrário de a perceberem como algo que não depende deles e, por conseguinte, se sintam menos motivados para se envolverem nesses esforços. Para além disso, uma cultura de melhoria e de eficácia não é um resultado mágico, que acontece de um momento para o outro.

Uma cultura de melhoria e de eficácia desenvolve-se ao longo do tempo, à medida que a estratégia (e os princípios estratégicos) vão sendo concretizados nas práticas diárias dos membros de determinada comunidade/organização.

Quanto mais as práticas que concretizam a estratégia forem percebidas de uma forma positiva (para o que contribui grandemente a experiência dos indivíduos na sua implementação e a percepção acerca da sua eficácia), maior a probabilidade de as

orientações ou princípios estratégicos se transformarem na cultura da comunidade ou da organização.

São vários os aspectos que contribuem para a complexidade em se implementar uma intervenção de melhoria e para o envolvimento dos vários agentes. Entre eles, destacam-se a) o grau em que os esforços de melhoria interferem nas rotinas diárias da escola; b) o grau em que existem recursos de uso fácil que apoiem a implementação das intervenções; c) o grau de resistência que despertam nos vários intervenientes (incluindo os alunos); e, d) os custos associados às estratégias de melhoria.

Sugere-se, por isso, que para as escolas que estão a iniciar um Plano de Melhoria da Escola, comecem por estratégias de melhoria a) que sejam conciliáveis com as rotinas diárias, de forma a não perturbar o funcionamento normal da instituição; b) para as quais existam instrumentos (manuais, livros, procedimentos) estruturados e simples; c) que provoquem pouca resistência nos vários agentes envolvidos (desejavelmente estratégias que sejam prazerosas ou que promovam o envolvimento dos envolvidos); e, d) tenham baixos custos, ou, a existirem, sejam suportados de uma forma equilibrada e sustentável.

O equilíbrio entre o *princípio da relevância* e da *complexidade* favorece que as escolas se vão envolvendo gradualmente em esforços de melhoria, desenvolvendo uma cultura de melhoria e de eficácia, e se vá preparando (através do desenvolvimento de processos mediadores) para a adoção de estratégias de complexidade superior no futuro.

Processo Típico de Desenvolvimento de um Plano de Melhoria da Escola

Existe um robusto corpo de investigações que tem demonstrado que a existência do Plano de Melhoria da Escola contribui positivamente para a melhoria e eficácia de várias dimensões da escola, previamente assinaladas como deficitárias (e.g Black, 2008; Rothman, 2009).

Tabela 3 – *Processo típico de desenvolvimento de um Plano de Melhoria da Escola*

Fases	Passo	Efectuado	Não Efectuado
1ª Fase – Plano de Melhoria da Escola	1. Obtenção do comprometimento de cada escola em iniciar um plano de melhoria da escola num período de tempo definido;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Identificação de um responsável pelo plano de melhoria da escola de cada escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Identificação das necessidades / prioridades específicas da escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Integração da estratégia municipal de melhoria da escola, a estratégia do agrupamento e as características/especificidades de cada escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Concretização dos princípios estratégicos e das prioridades em estratégias de melhoria concretas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2ª Fase – Processo de implementação do plano de Melhoria em cada escola	6. Identificação dos agentes envolvidos por cada estratégia de melhoria;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7. Formação dos agentes envolvidos em cada estratégia de melhoria;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8. Estabelecimento de um cronograma para cada estratégia de melhoria e para o plano total;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9. Estabelecimento dos indicadores do impacto de cada estratégia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10. Estabelecimento dos procedimentos de avaliação do impacto de cada estratégia;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11. Implementação dos esforços de melhoria;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12. Avaliação do processo de implementação das estratégias de melhoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13. Avaliação do impacto de cada estratégia de melhoria e avaliação do plano de melhoria no seu todo;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabela 3 – *Processo típico de desenvolvimento de um Plano de Melhoria da Escola*

Fases	Passo	Efectuado	Não Efectuado
3ª Fase – Avaliação e Comunicação dos Resultados	14. Apresentação do relatório de actividades de melhoria em cada escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	15. Integração por parte de cada agrupamento da informação proveniente dos planos de melhoria de cada escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	16. Apresentação do relatório de actividades de melhoria em cada agrupamento;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	17. Integração da informação advinda dos relatórios de cada agrupamento em termos do plano municipal de melhoria;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exemplos de Planos de Melhoria da Escola

De seguida, apresentam-se exemplos de Planos de Melhoria da Escola que embora estejam a ser implementados em escolas norte-americanas podem servir como, possíveis modelos 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 4 - *Exemplos de Planos de Melhoria da Escola*

Município	Escola	Descrição
Illinois	<i>Stuart R. Paddock School</i>	<p>O Plano de Melhoria da Escola proposto para o triénio 2008-11 tem como objectivo principal a melhoria do desempenho académico dos seus alunos. É constituído por 3 dimensões: a) <i>estratégias que visam objectivos específicos</i>; b) <i>actividades que se dirigem para essas estratégias</i>; e c) <i>monitorização dos resultados alcançados</i>.</p> <p>Este Plano visa a melhoria da Escola a vários níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Compreensão; - Fluência; - Escrita; - Matemática; - Competências sócio-emocionais; - Envolvimento Parental; - Colaboração entre a Escola e Comunidade mais alargada; - Ensino Individualizado - Aprendizagem Activa - Actividades de Tutoria e de <i>Mentoring</i>
Washington	<i>Endeavour Intermediate School</i>	<p>Este Plano de Melhoria da Escola (PME), proposto para o ano lectivo 2009-10, tem como objectivos a melhoria do desempenho académico dos alunos e a qualidade do ensino que lhes é oferecido.</p> <p>Encontra-se desenvolvido em torno de 3 grandes objectivos: 1) <i>Continuidade do apoio do Município em relação ao compromisso efectuado com a escola</i>; 2) <i>Favorecer o desempenho académico de todos os alunos da escola</i>; 3) <i>Assegurar o envolvimento parental e elevar o clima social da escola</i>.</p> <p>Em relação ao 1º objectivo o PME define como estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da identificação das dificuldades e das necessidades reveladas quer pelos professores, quer pelos alunos; - Participação em actividades extra-curriculares; - Constituição de Equipas de análise e de re-desenho do Curriculum de ensino. <p>Relativamente ao 2º objectivo constituem-se como estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino da Matemática; - Ensino de competências de Leitura; - Ensino da Ciência. <p>Em relação ao 3º objectivo geral do PME:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de um clima escolar positivo

Tabela 4 - *Exemplos de Planos de Melhoria da Escola (Continuação)*

Município	Escola	Descrição
Tingsboro	<i>Greater Lowell Technical School</i>	<p>Este Plano de Melhoria <i>propõe-se</i> a assegurar que todos os alunos estejam preparados para a carreira ou para prosseguirem os seus estudos e serem cidadãos bem sucedidos.</p> <p>A escola define como objectivos principais no seu Plano de Melhoria da Escola os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 pessoal administrativo, pedagógico e auxiliares; - Aumentar o Envolvimento Parental; - Fomentar um Clima Social e Cultura positivos

Referências Bibliográficas

- Ballou, D., Podgursky, M. (2000). Gaining control of professional licensing and advancement. In T. Loveless (ed.) *Conflicting Missions? Teachers Unions and Educational Reform*, (pp. 69-109). Washington, DC: The Brookings Institution.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Becher, R. M. (1984). *Parental involvement: A review of research and principles of successful practice*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 247 032.
- Black, S. (2008). The keys to board excellence. *American School Board Journal*, 195(2), 34-35.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. (Expanded Ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Brookover, W.B. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Chesir-Teran, D.; Dennis, T., Klein, R. G., & Shrout, P. (2005). Prevention for preschoolers at high risk for conduct problems: Immediate outcomes on parenting practices and child social competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(4), 724-734.
- Carlsmith, L. & Railsback, J. (2001). *The power of public relations in schools*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, J. C., Mcpartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Combs, L. & Bailey, G. (1992). Exemplary school-community partnerships: Successful programs. *The Rural Educator*, 13(3), 8–13.
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629-649.
- CRLRA (2001). *Building dynamic learning communities: Ten regional case studies*. Launceston: Centre for Research and Learning in Regional Australia, University of Tasmania.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds) (1999) *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 50.
- Darling-Hammond, L., & Ball, D. L. (1998). *Teaching for High Standards: What Policymakers Need to Know and Be Able to Do (JRE-04)*: Consortium for Policy Research in Education. National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2000). *Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence*. Paper submitted to 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 presented at the American Educational Research Association.
- DeKalb, J. (1999). Student truancy. *ERIC Digest*, Number 125. (ERIC Document Reproduction Service No. ED429334).

- 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.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.
- Dynarski, M., & Gleason, P. (1999). *How can we help? Lessons from federal dropout prevention programs*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*, 308-318.
- Fan, X., & Chen, M. J. (1999). Academic achievement of rural school students: A multi-year comparison with their peers in suburban and urban schools. *Journal of Research in Rural Education, 15*(1), 31-46.
- Garman, B. (1995). Civic education through service learning. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED390720). Retirado a 18 de Novembro de 2009 de <http://www.ericdigests.org/1996-3/service.htm>
- Garnier, H., Stein, J., & Jacobs, J. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*, 395-419.
- Garry, E. M. (1996). *Truancy: First step to a lifetime of problems*. Washington D. C.: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. (ED 408 666).
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2003). *Indicators of teacher quality*. (Digest No. 184). NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Columbia University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED478408).
- Gonzales, R., Richards, K., & Seeley, K. (2002). *Youth out of school: Linking absence to delinquency*. Denver: Colorado Foundation for Families and Children.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brian, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Gullatt, D., & Lemoine, D. (1997). Truancy: What's a principal to do?. *American Secondary Education*, 26(1), 7-12.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Harvey II, C. A. (2006). Impacting school improvement. *Library Media Connection*, 24(6), 20-21.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking K-16*, (3)2, 2.
- Heilbrunn, J. A., & Seeley, K. (2003). *Saving money saving youth: The financial impact of keeping kids in school* (3rd ed). Retrieved March 3, 2005, from http://www.truancyprevention.org/documents/Donner-FINALREPORT2003_003.pdf
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Judson, E., Schwartz, P., Allen, A., & Miel, T. (2008). Rescuing distressed schools. *American School Board Journal*, 4, 42-43.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure – Dropout relationship: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Research*, 90, 331-343.

- Kilpatrick, S., Johns, S., & Mulford, B. (2003). *Maturing school-community partnerships: Developing learning communities in rural Australia*. Paper presented at the joint AARE/NZARE Conference, Auckland, December.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- 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.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- 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.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- McLearn, K., Calasanto, D., & Schoen, C. (1998, June). *Mentoring makes a difference, findings from The Commonwealth Fund 1998 Survey of Adults Mentoring Young People*. Retirado a 18 de Novembro de 2009 do site www.cmwf.org/usr_doc/McLearn_mentoring.pdf
- Miller, B. (1995). The role of rural schools in community development: Policy issues and implications. *Journal of Research in Rural Education*, 11(3), 163-72.
- Morley, R. E. (2002). Alternative schools: Facts and projections, March, 2001. *Iowa Association of Alternative Education Journal*, 3, 40-41.
- Moreira, P.; Crusellas, L. & Sá, I. (2005). Avaliação de um programa de promoção da saúde mental em meio escolar – alfabetização emocional: o início de uma revolução. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, 25-45.
- Moreira, P.; Crusellas, L.; Sá, I.; Gomes, P. & Matias, C. (in press). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in

- elementary school children – a 4-years study from Portugal. *Health Promotion International*.
- Mujis, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: Commissioned Paper by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”. Retirado a 18 de Novembro de 2009 do <http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf>
- Paglin, C., & Fager, J. (1997, September). *Alternative schools: Approaches for students at risk*. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Parish, T., & Dostal, J. (1980). Evaluations of self and parent figures by children from intact, divorced, and reconstituted families. *Journal of Youth Adolescence*, 9, 347-353.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Peterson, T. K., & Fox, B. (2004). After-school program experiences: A time and tool to reduce dropouts. In J. Smink & F. P. Schargel (Eds.), *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention* (pp. 177-184). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- 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.
- Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J. & Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parent style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(1), 17-34.

- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from Research and Practice*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Rosenzweig, C. (2001). *A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452232).
- Rothman, R. (2009). Improving student learning requires district learning. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 44-50.
- Rowan, B., Chiang, F.-S., & Miller, R. J. (1996). *Using Research on Employee Performance to Study Teaching Effectiveness: An Analysis of Teacher Effects on*
- Rutter, M, Maughan, B, Mortimore, P, Ouston, J. (1979). *Fifteen thousands hours – secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sampson, R. (2004, January). Bullying in schools. *Problem-Oriented Guides for Police Problem-Specific Guides Series Guide No. 12*. Washington, DC: U.S. Department of Justice. Office of Community Oriented Policing Services.
- Sanders, M. G., & Harvey, A. (2000). *Developing comprehensive programs of school, family, and community partnerships: The community perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Scheerens, J. (2000). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. The Netherlands: University of Twente.
- 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.
- Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities. Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.

- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society, 35*, 4-26.
- Shumer, R., & Duckenfield, M. (2004). Service-learning: Engaging students in community-based learning. In J. Smink & F. P. Schargel (Eds.), *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention* (pp. 155-163). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Shumow, L., & Miller, J. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21*(1), 68-91.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1990) *Supports Networks for Inclusive School: Interdependent Education*. Baltimore: Paul H Brookes
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424–1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266–1281.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266–1281.
- Swap, S. (1990). Comparing three models of home-school collaboration. *Equity and Choice, 6*(3), 9-19.
- Tierney, J. P., & Grossman, J. B. (1995). *Making a difference: An impact study of Big/Brothers/Big Sisters* (Executive Summary). Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Wagstaff, M., Combs, L., & Jarvis, B. (2000). Solving high school attendance problems: A case study. *Journal of At-Risk Issues, 7*, 21-30.

- 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.
- 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.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 943-952.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105-124.
- Wesley, T. (2004). Educational technology: Why and how it counts for students at risk. In Smink, J. & F.P. Schargel (Eds.), *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention* (pp. 211-223). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2000). *Characteristics of successful schools*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction. Available from: <http://www.dpi.state.wi.us/>
- Zimiles, H., & Lee, V. E. (1991). Adolescent family structure and educational progress. *Developmental Psychology*, 27, 314-320.