

Sete pequenos passos para a construção de mais sucesso escolar

(notas de uma comunicação feita nos Açores, num encontro sobre o Programa Fénix)

Passo um

É preciso desejar, mas desejar ardentemente o sucesso escolar de cada aluno e com cada aluno, para que cada aluno alcance esse sucesso, que será sempre o seu próprio sucesso.

Muitos políticos e muitos formadores de professores ajudaram-nos a desenvolver uma visão e uma atitude muito tecnocrática e coletivista sobre a educação e na relação com os seus alunos.

Tenho defendido que só uma ancorada (sustentada no coração) visão antropológica da educação salvará a educação escolar do seu insucesso e dos desvarios em que os decisores políticos a encerram e o senso comum a encarcera.

Como tenho dito:

“A pedagogia é esse racional teórico-prático que procura compreender o desenvolvimento humano, onde assenta toda a educação escolar e social. E à pedagogia subjazem princípios fundamentais que orientam qualquer instituição e ação educativas.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a atividade educativa: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se des-envolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o des-oculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. Por isso, as aprendizagens escolar e social não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade.

Os “alunos”, todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas, não são peças da máquina educacional, estatal ou privada, sujeitas às regras da competição e objetos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os pedagogos, promotores do desenvolvimento humano.”

A educação escolar tem como missão ensinar e fazer aprender e isso requer antes de qualquer outra visão ou competência, esta visão antropológica da pedagogia.

Passo dois

Quando falamos de sucesso escolar é preciso debater um pouco mais a fundo acerca do que queremos falar em concreto. Há muita poeira em torno do tema-problema e exige-se uma discussão mais ponderada e certa.

Existe uma sobredeterminação de uma visão do sucesso carregada de “performance exibicionista”, em que fica bem na fotografia quem tem à partida melhores condições de ficar bem em qualquer fotografia (seguindo os gostos dominantes!).

Tenho anotado:

“Na verdade, existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados. Ganham particular acuidade, entre nós, os seguintes focos: (i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.

Os dois primeiros focos dão conta de uma lógica cada vez mais presente: a obsessão avaliativa e a tónica administrativa. A eles subjaz a crença de que são os exames nacionais que garantem a qualidade das aprendizagens. De tal modo assim é que muito raramente a retórica que lhes subjaz aborda questões como as condições de ensino e aprendizagem, a diversidade cultural ou a pedagogia, tendendo até para a diabolização das vertentes pedagógicas da educação escolar (vide p. ex. Valente, G., 2012. *Os anos devastadores do eduquês*). A ênfase dada a este vetor, não é uma ação neutra. Devemos, por isso, questionar a realidade: enquanto os *media* hipervalorizam os quadros e gráficos, as estatísticas com os ditos resultados escolares, os alunos ficam mais motivados para aprender e os professores acabam mais motivados para melhor ensinar? Os alunos conhecem melhor os objetivos de aprendizagem e implicam-se melhor em alcançá-los? Os professores comprometem-se a ensinar melhor, superando as lacunas de aprendizagem evidenciadas? Os alunos da escola Y tornam-se mais comprometidos e persistentes na aprendizagem? Estamos a favorecer objetivos de *performance* exibicionista ou objetivos de domínio do saber (Cormier, 2011)? A verdade é que, quando enfatizamos o papel dos exames e dos objetivos de *performance*, também damos sinais muito concretos acerca dos esforços a eleger e a empreender (Azevedo, 2010).

Os outros dois enfatizam algo que tenho repetido insistentemente e que diz que, em educação, os processos são os resultados; sublinham ainda a importância do quadro relacional e organizacional capaz de proporcionar o sucesso escolar a cada aluno. Enquanto que para os primeiros o sucesso corresponde a uma “política” que se engalana com quadros e gráficos, os segundos alegram-se mais com a ação quotidiana e humilde que pode fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados.

Criei, em 1992, os exames nacionais do 12º ano, no termo da escolaridade básica e secundária, após 18 anos de ausência de quaisquer exames. Conhecia e reconheço os riscos incorridos, mas a opção pareceu-me inadiável, em termos de credibilização social das aprendizagens escolares e de maior equidade inter-escolas nas classificações finais, mas nunca deixei de me bater pela qualidade dos processos e percursos educativos dos alunos, de cada um e de todos os alunos.

Serve isto para dizer que as sociedades de hoje se *preocupam* muito com o sucesso escolar dos alunos (em grandes números e percentagens) e se *ocupam* pouco com o real sucesso escolar de cada aluno. Vivemos numa sociedade-espetáculo, em que a comunicação é mediada e dominada pelos *media*, pelas notícias-choque, na qual é fácil manipular números e evidenciar sucessos e dificuldades, mais do que conhecer e compreender esses sucessos e essas dificuldades, condição essencial para os celebrar ou enfrentar. Aliás, além da mediatização dos ditos resultados estatísticos, pouco ou nada se faz na sequência, seja para sustentar os sucessos seja para ultrapassar as dificuldades tão brilhantemente evidenciadas. Ora, isto mesmo revela a verdadeira face da performance que se busca.

Em vez de fugirmos para a frente, diante das múltiplas dificuldades de conciliação de uma escola de massas com aprendizagens de qualidade para cada um e para todos, insistindo freneticamente em mais exames e mais produção estatística, seria mais oportuno continuar a enfrentar, em cada escola concreta, os problemas concretos que representa esse desafio maior de desencadear as condições precisas que criam percursos educativos de qualidade para cada criança, jovem ou adulto.”

Passo três

Na conquista do sucesso escolar, a escola e os seus professores fazem a diferença.

Escrevi sobre isto:

“Se analisarmos a bateria de provas aplicadas pelo Programa Aves, da Fundação Manuel Leão (Azevedo, 2012), verificamos que o melhor preditor do sucesso dos alunos nas provas académicas (a várias disciplinas) é constituído pelos resultados nas provas relativas às capacidades de raciocínio (incluídas na Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial - BPRD, de Leandro Almeida), o que imediatamente nos remete quer para o ambiente estimulador familiar, quer para o clima da escola onde se estuda (Romão, 2012).

Esta última variável, chamada “efeito escola” (muito estudado desde Coleman, p. ex. Soares, 2004; Torrecilla, 2005; Reynolds, 2007; Bolivar, 2012), é igualmente crucial, mormente no caso da promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos. De facto, como lembra Heyneman (1986) as escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos (o que fazem vulgarmente) como, pelo contrário, podem promover o seu maior sucesso.

Quando comparadas escolas e os níveis de aprendizagem e de conclusão de estudos dos alunos, verifica-se que, para alunos mais desfavorecidos, a escola que frequentam – residência/escola - tem um fator de impacto relevante na conclusão de estudos e no rendimento escolar em geral. O mesmo autor sublinha que a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a

aprendizagem e não é menor do que a influência da família (Heyneman, 1986, p. 8). Crahay (2000) vai um pouco mais longe e afirma mesmo que não só a escola pode favorecer o sucesso escolar dos alunos como pode igualmente engendrar ou aprofundar o seu insucesso. Para ele, a responsabilidade da escola na produção de fracassos escolares é largamente reconhecida. E salienta o caso da unificação curricular como uma potencial mistificação, na medida em que pode constituir, ao oferecer o mesmo currículo a todos, com “tratamento escolar” idêntico para todos, um modo de legitimar as desiguais capacidades e competências construídas anteriormente no meio familiar e social de origem.

Por isso se tornou tão relevante, ao longo dos anos, perceber quais são as políticas pedagógicas e as práticas escolares que se revelam mais “eficazes” para promover melhores aprendizagens junto de alunos com maiores dificuldades. Wang, Heartel e Walberg (1994) realizaram uma meta-análise de cinquenta anos de investigação em educação, publicada em “What helps students learn?”. Analisaram 179 artigos e capítulos de livros, compilaram 91 sínteses de investigação e inquiriram 61 investigadores em educação, tendo construído uma base de dados com 11.000 resultados estatísticos. Esta meta-análise levou-os a identificar 28 fatores que influenciam a aprendizagem e, em seguida, classificaram-nos por ordem de prioridade. Esta meta-análise identifica o professor como sendo o fator que tem mais influência na aprendizagem dos alunos (o professor é o elemento-chave dos três primeiros fatores) e este vem à frente do fator família:

1. Gestão da turma/ sala de aula	64,8
2. Processos metacognitivos	63,0
3. Processos cognitivos	61,3
4. Meio social e apoio dos pais	58,4
5. Interações sociais entre os alunos e o professor	56,7
6. Atributos sociais e comportamento	55,2
7. Motivações e atributos afetivos	54,8
8. Os outros alunos	53,9
9. Número de horas de ensino	53,7
10. Cultura da escola	53,3
11. Cultura da aula/ turma	52,3
12. Clima da aula/ turma	52,3
13. Modo de ensinar na sala de aula	52,1
...	
26. Política educativa do Estado	37,0

Como salientam estes autores, é o professor que mais ajuda (ou não) o aluno a aprender, podendo e devendo-se falar, por isso, em “efeito professor”, além do efeito escola em que aquele se enquadra. “

O programa EPIS (Empresários pela Inclusão Social) dá contributos muito positivos para pensarmos o reforço deste papel central do professor em ensinar e fazer aprender, fazendo intervir no modelo de promoção do sucesso junto dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem os “mediadores familiares”. Os professores não são nem super-profissionais nem semi-profissionais.

Passo 4

Em educação não há percursos-não. Quando estes são criados, como o recente “ensino vocacional”, serão rapidamente transformados em “caixotes do lixo” das escolas e banidos do sistema, num prazo não muito longo.

Sobre isto escrevi:

“Precisamos de *cuidar* dos percursos escolares de cada um dos alunos como o *cuidado* máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. O magno objetivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998). A “diferenciação pedagógica”, vista a esta luz, só faz sentido enquanto estratégia de otimização das aprendizagens, ou seja, enquanto desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos. Isto é, ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, porque estaleiros de humanidade, ou elas continuarão a ser, por desnorre, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.

De facto, o pior que pode acontecer às escolas, a braços com tanta desigualdade social e cultural e com tão díspares progressões nas aprendizagens, é entrar numa “espiral negativa”, que parte dos meios desfavorecidos de onde os alunos são oriundos e das dificuldades dos seus ambientes familiares e culturais, passa pelas referidas dificuldades de aprendizagem e acaba em remeter os alunos para vias ou cursos que pouco ou nada exigem deles, sob a capa da “adaptação curricular” ou da vocação “prática” destes alunos (p. ex. quantos Cursos de Educação Formação-CEF, cursos vocacionais e cursos profissionais constituem os “caixotes do lixo” da escola, ditos “muito apropriados” para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem?).

A minha mensagem principal consiste em sublinhar que um dos maiores erros em educação consiste em criar percursos-não. Se existem, é porque já estamos a falhar, já estamos a fugir aos verdadeiros problemas, já desistimos de enfrentar as reais dificuldades. O que será preciso que o sistema escolar português faça, e é isso que ainda não sabe fazer bem, será cuidar de cada um, intervindo à menor dificuldade de aprendizagem, no primeiro e segundo ciclos, ou melhor, na educação da infância.

Escolarizamos todos, essa promessa a minha geração soube cumprir e isto foi e é muito importante e socialmente válido. Mas não soubemos nem sabemos ainda escolarizar cada um, porque a escola da elite, dos 20% culturalmente mais aptos, é ainda a mesma escola que oferecemos generalizadamente aos 100%. O anacronismo social e político é muito claro. Esse é e será o desafio desta geração, o principal programa sociocomunitário e político dos próximos vinte anos. E digo sociocomunitário (e solidário e policêntrico, pois é assim que o defino em Azevedo, 2011), porque esta nova promessa que devemos colocar no horizonte é uma conquista que ou é de toda a sociedade portuguesa ou não será. “

Passo 5

Em socorro das nossas dificuldades de ensinar e fazer aprender todos os alunos vem a pedagogia, com o seu labor humilde e persistente. Foi a propósito deste vetor que referi esta minha reflexão:

“É muito estimulante o encontro com o conceito de “mediocridade” de que fala Houssaye (2002), a propósito da pedagogia! Encontramo-nos, nos nossos sistemas escolares e escolas, perante resultados medíocres, face aos quais os pedagogos, alimentados por eles, prosseguem a sua paixão e o seu sofrimento de ensinar e aprender. Esta mediocridade, segundo ele, é o combustível que alimenta o nosso caminho – a experiência- e a nossa pesquisa incessante. A relação muito estreita entre ideias pedagógicas e práticas educativas, entre teoria e prática, o terreno próprio da pedagogia, leva-nos a desconfiar de todas as tentativas hiperespecializadas e *performantes* de olhar os fenómenos da educação. A pedagogia requer ponderação e humildade na ação. A harmonia que qualquer pedagogo pretende alcançar, que surge num quadro humanista que pensa o desenvolvimento humano de modo global (não como fruto da “inteligência cega” ou da cega especialização), só se pode almejar dentro desta procura aberta e conscientemente humilde. É verdade que o discurso dos pedagogos é de difícil afirmação num contexto tão marcado pelo positivismo científico e pela “liquidez” da pós-modernidade (de que fala Bauman). O pedagogo resvala muito entre a história, o concreto das pessoas, e o futuro, as possibilidades que elas encerram e revelam. Soëtard (1997 e 2002) diz que *“la pédagogie appelle un savoir. Un savoir qui articule une science du fait humain, une pensée du sens et, en définitive, une intelligence des moyens.”* Ou seja, em educação, os processos são os resultados e estes mostram, sobretudo se isolados e desencarnados, uma cortina de silêncio acerca dos processos.

Os professores e o seu trabalho nas escolas não podem continuar a ser tão esquecidos no quadro das políticas públicas de educação: Nas últimas duas décadas, tem havido um esquecimento sistemático e preocupante: os professores e a sua qualificação quer inicial quer contínua. Desde que se criaram os Centros de Formação de Associação de Escolas, nunca mais se avançou com determinação e orientação clara, apenas se criaram entraves vários ao desenvolvimento das potencialidades abertas por esta plataforma colaborativa de incremento da formação em serviço.

Os professores portugueses são hoje profissionais perdidos numa imensidão de mares nunca antes navegados, que são as escolas de hoje, os únicos e últimos templos sociais de acolhimento de todos os cidadãos, sem exceção. Por isso, e por muito mais, alguma literatura lhes chama “quase-profissionais”. De facto, os professores são profissionais com graves problemas de identidade profissional, sempre a obedecer desajeitadamente a ordens superiores que os mandam fazer agora de um modo e amanhã do modo contrário, profissionais desgarrados uns dos outros e desenraizados dos seus locais de trabalho, práticos que enfrentam, com práxis isoladas e irrefletidas, problemas de todo o tipo, que entram de chofre, sem bater à porta, pelas salas de aula dentro. Muitos professores ainda se pensam como profissionais por serem donos exclusivos deste sagrado naco, a sala de aula, a dita “caixa negra” da escola, mas ela já há muito que também deixou de ser deles, ela é dos alunos, que dela se assenhorearam, cada vez mais diferentes e estranhos, cada vez mais indiferentes e adversos, cada vez mais dependentes e titubeantes. Socialmente despojados de quase tudo,

desmantelados como classe, os professores de hoje têm-se remetido para um ressentimento resignado, um fechamento revoltado e inconsequente na sala de aula, uma triste antecipação das reformas, a fuga inconformada para casa e para os fóruns virtuais de inglória lamentação pública.”

Passo 6

A valorização profissional dos professores é decisiva, desde que sustentada em novos paradigmas de formação inicial e contínua.

Sobre isto escrevi esta abordagem genérica:

“A passagem política do acolhimento de todos ao ensino eficaz de cada um, ou seja, o alcance por todos e por cada um dos conhecimentos e das competências que estão consignados, em múltiplos modos de excelência, é o que a sociedade mais deseja que a escola faça e faça bem. Mas é exatamente aqui que a escola mais falha. Mas, com profissionais assim, como podem as instituições escolares cumprir a sua missão sociocultural? Nenhuma instituição pode funcionar com este perfil de profissionais, muito menos funcionará uma instituição de ensino que se quer de todos e de cada um, neste mar cultural tão tormentoso, como é a sociedade portuguesa de hoje.

Muito pouco se tem feito, no espaço público, para valorizar e dignificar os professores como profissionais autónomos e responsáveis. Sucessivos governos alteram normativos e orientações no sistema de ensino, mas ninguém investe neste vetor crucial, a não ser para destruir e desvalorizar o pouco que subsiste de dignificação de um dos mais duros trabalhos sociais de hoje, como se fez com o processo de avaliação de desempenho.

Nunca foi tão necessário como hoje, na história da educação escolar, em Portugal, fortalecer e recriar a profissionalidade dos professores, como os esteios mais sustentáveis de instituições de ensino que funcionem ao serviço de uma sociedade democrática e justa, que valoriza a educação e a cultura das suas gentes.

Há todo um demorado trânsito a empreender pelos pedagogos, percorrido pelos seus próprios pés, o caminho consistente e progressivo de uma profissionalidade responsável, autónoma, que só pode ser igualmente colaborativa. Só sendo assim esta profissionalidade será socialmente reconhecida como tal. De nada vale esperar futuras contemporizações dos atores sociais para com pré-reconhecimentos dos professores como profissionais! Não devemos esperar mais do que o reconhecimento, que é um ato social que resulta de camadas e camadas de informação e conhecimento, forjado por milhares de pequenos “agir” profissionais que revelem essa nova profissionalidade por parte dos professores.

A serpente em que o sistema educativo português está enrolado e asfixiado precisa de ser combatida não só com desejos, mas com ações concretas, ainda que socialmente envolventes e prolongadas no tempo, e com claro vislumbre de eficácia, capazes de gerar algum consenso e sobretudo compromissos sociais duradouros. Investir tempo, pesquisa, diálogo e dinheiro neste fulcro da ação da política educacional, só pode gerar bons frutos, a médio prazo. Basta olhar para os sistemas educativos que melhor desempenho social apresentam e lá está ou esteve quer o inequívoco e intencional investimento político na qualificação profissional inicial e em serviço dos professores, na valorização social do seu

bom desempenho, quer a eleição pelos próprios professores da melhoria do seu desempenho profissional como o melhor serviço que se prestam a si próprios e a toda a sociedade que servem publicamente.

A supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino.”

Passo 7

O Projeto Fénix diz-nos com suficiente clareza que com muito trabalho, bem orientado e articulado, em equipa e exercido de modo cooperativo, os professores mudam o quadro do insucesso das escolas, com autonomia, liberdade e responsabilidade. Não basta trabalhar um ou dois anos e ficar sentado a colher os frutos; os professores sabem que têm de trabalhar muitos anos a fio e também sabem, ao contrário do que o senso comum repete, que os efeitos da educação de qualidade se vêem logo, desde logo nos olhos de quem aprende e com isso exulta, pois é sempre um resultado do seu esforço, apoiado pelos professores.

As escolas também aprendem, como organizações. Costumo dizer que se deveria colocar à entrada das escolas um dístico:

“Desta porta para dentro todos aprendem, incluindo a escola”.

Não é também por acaso que considero tão relevante uma cuidada e permanente formação dos diretores das escolas (estes desdobram-se a fazer associações representativas, mas investem muito pouco em se capacitarem em permanência e de modo cooperativo.

Cada escola tem de analisar a sua situação concreta e estabelecer objetivos e metas muito precisos, com recursos a mobilizar, métodos, resultados esperados e datas para fazer os balanços. A implicação de toda a escola, se possível, é muito importante, desde os docentes e alunos, aos funcionários e pais.

A seguir ao desejo ardente do sucesso de cada aluno, com cada aluno, é a inteligência dos meios que mais falta nos faz. Podemos suspender toda a legislação existente e investir agora trinta anos em melhoria permanente e sustentada e prolongada do sucesso escolar dos nossos alunos. Nós conseguíamos chegar a bom porto!

Nunca como hoje foi tão necessário um plano de desenvolvimento profissional dos professores para os próximos trinta anos, aprovado na Assembleia da República e que seja levado persistente e decididamente até ao fim, pois só ele pode melhorar sustentadamente a qualidade e a equidade da educação escolar que temos e que tantos tão ansiosamente desejamos. E acredito nisso, porque conheço e acredito nos muitos professores que são hoje e ainda os profissionais da esperança.

Joaquim Azevedo

Escola Secundária da Ribeira Grande, S. Miguel, Açores, 31 de Maio

Bibliografia citada

- Azevedo, J. (2010).** Projecto Fénix. Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar. Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Azevedo, J. (2011).** Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. V. N. Gaia. Fundação Manuel Leão
- Azevedo, J. (2012)** (coord). Valor Acrescentado das Escolas. Resultados do Programa AVES 2006-2011. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Bauman, Z. (2001).** Modernidade Líquida. Rio de Janeiro, Brasil. Jorge Zahar Editora
- Bolívar, A. (2012).** *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação.* Lisboa: Fundação Manuel Leão
- Cormier, M. (2011)** Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, Vol XXXIX, Canadá: ACELF: Association Canadienne d'Éducation de Langue Française, 7-25
- Crahay (2000)** L'École peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck Larcier
- Heyneman, S. (1986)** The Search for School Effects in Developing Countries, 1966-86. Washington, DC: World Bank, Economic Development Institute, Seminar Paper No. 33,
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., Fabre, M. (2002).** Manifeste pour les pédagogues. Col. Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris : EME Editions Sociales Françaises - ESF Editeur
- Perrenoud, P. (1998).** *A donde van las pedagogias diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos.* Geneve: Facultad de Psicología e Ciencias de la Educación (internet, 2-12-2008)
- Reynolds, D. (2007).** *Schools Learning From Their Best – The Within School Variation Project.* Nottingham: NCSL
- Romão, P. (2012).** Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o efeito escola. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Dezembro de 2012 (não publicada)
- Soares, J.F. (2004).** O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo dos seus Alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2),83-104
- Soëtard, M. (1997).** La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens. In :: Revue française de pédagogie. Volume 120. França : Creative Commons, 99-140
- Torrecilla, F.J.M. (2005).** *La investigación sobre Eficacia Escolar.* Barcelona: Octaedro
- Wang, M.C., Heartel, G. D., e Walberg, H. (1994)** *What helps students learn?* Educational Leadership, 51(4)