

A Eficácia Colectiva da Escola como Expressão de Cidadania*

Luísa Faria

Professora Associada com Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
lfaria@fpce.up.pt

Marisa Costa

Mestre em Psicologia e Bolseira de Investigação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
mrsilvacosta@gmail.com

Nelson Lima-Santos

Mestre-Assistente, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa
limasant@ufp.edu.pt

RESUMO

Será a eficácia colectiva da escola potenciadora de valores que fundam a cidadania? Partindo da análise dos discursos de 86 agentes educativos (alunos, professores, funcionários e membros de direcção), no quadro de entrevistas sobre a eficácia colectiva das escolas, sua caracterização e expressão, é, também, perspectivado o desafio de que a inculcação dos valores da cidadania pode e deve fundar-se na interdependência e interacção do individual e colectivo, em que todos sejam, simultaneamente, autores e actores, protagonizando a “sua própria cidadania”.

PALAVRAS-CHAVE: eficácia colectiva; cidadania; ensino secundário; sucesso escolar.

ABSTRACT

Is school's collective efficacy a potential for enhancing the values related to citizenship? Starting from the analysis of the discourses of 86 educational agents (students, teachers, general and directive staff), collected in interviews about school's collective efficacy, its characteristics and expression, we propose a challenge: that the inculcation of citizenship values must be based upon the interdependence and interaction between the individual and the collective, where all are simultaneously authors and actors of their “own citizenship”.

KEYWORDS: collective efficacy; citizenship; secondary education; academic success.

1. Introdução

“(...) temos marcas claras daquilo que é uma comunidade, e neste caso educativa (...) temos ideais claros e que são partilhados, porque temos laços que unem as diferentes pessoas, porque temos uma história e um percurso que nos é comum e que as pessoas estimam e cultivam, porque temos um clima muito positivo de relações, temos claramente esse ideal de comunidade educativa (...) no fundo, essa é a grande questão que influencia este sentimento de eficácia colectiva, nos resultados, no sucesso escolar.”

Membro de Direcção, Escola Privada (2010)

Esta transcrição conduz-nos no sentido da necessidade de investigar e reflectir sobre o papel da *eficácia*

colectiva da Escola na actualidade, a que Bandura (1997, p. 468) já aludira quando afirmara que “apesar da percepção de eficácia colectiva ser amplamente reconhecida pela importância que tem para a compreensão do funcionamento organizacional, é ainda objecto de pouca investigação”.

Na verdade, no actual contexto de reestruturação “convulsiva e compulsiva” do sistema educativo português, urge colocar a questão da eficácia da escola, até como possível critério de avaliação do sucesso da implementação de reformas no sistema educativo.

Concretamente, no ensino secundário, a busca da eficácia da escola, agora mais do que no passado, é pertinente, pois permite dar significado e sentido às trajetórias individuais, sociais e profissionais de alunos e pessoal docente e não docente, devendo ir para além da mera análise da relação entre meios dispo-

* Este artigo apresenta uma parte dos resultados qualitativos do projecto intitulado “Concepções pessoais de competência de alunos e eficácia colectiva de turmas, professores e escolas: Contributos para a promoção do sucesso escolar no ensino secundário”, financiado pela FCT, ME e FEDER (Ref.^a FSE/CED/83522/2008), sediado na FPCEUP, tendo como Investigadora Responsável Luísa Faria e como Bolseira de Investigação Marisa Costa.

níveis na escola e consequentes “resultados” obtidos pela mesma, logo, envolvendo todos os grupos que a compõem, e que mais não são do que diferentes fontes e agentes da eficácia (ou ineficácia) da escola.

Neste quadro, e no âmbito de um conjunto de entrevistas com vários agentes da comunidade educativa, desenharam-se as seguintes questões de investigação: (ii) *será a escola eficaz do ponto de vista sócio-educativo?*; (ii) *que dimensões caracterizam melhor a eficácia colectiva da escola?*; (iii) *como se manifesta e se traduz tal eficácia na vida escolar e social dos vários agentes educativos?*

E, subjacente a estas questões, do nosso ponto de vista, estará a necessidade de encontrar na expressão da eficácia colectiva da escola, simultaneamente, os sinais da expressão e da concretização de valores da cidadania.

2. Conceptualização da eficácia colectiva

A *eficácia colectiva*, aqui conceptualizada no quadro da perspectiva *sócio-cognitiva*, é definida por Bandura (1997, p. 469) como “... a capacidade colectiva de um sistema social para desempenhar tarefas como um todo”, estando associada ao esforço e à persistência na prossecução de objectivos, no quadro da realização dos grupos (Bandura, 1997, 2000; Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Petitta, 2003; Goddard, 2001), não se resumindo, assim, “a uma simples soma das crenças de eficácia individual dos membros do grupo” (Bandura, 2000).

Nesta perspectiva, Zaccaro, Blair, Peterson e Zazanis (1995, p. 309) consideram que a eficácia colectiva “representa o sentido de competência colectiva partilhada pelos indivíduos quando alocam, coordenam e integram os seus recursos para produzir respostas concertadas às exigências situacionais”.

Esta definição comporta quatro elementos-chave, fundamentais para compreender a extensão da eficácia colectiva e para analisar os resultados do presente estudo, a saber: (i) a eficácia colectiva como crença partilhada; (ii) a percepção sobre a capacidade de coordenação colectiva das actividades do grupo; (iii) a percepção dos recursos colectivos; e (iv) a especificidade da tarefa, situação ou comportamento em análise pelo grupo (Zaccaro, *et al.*, 1995).

O primeiro elemento-chave, que se refere à *crença partilhada pelo colectivo*, salienta o facto de existir interdependência nas percepções dos membros do grupo, sendo que a percepção de competência colectiva é influenciada não só pelas condições actuais do grupo, mas também pela percepção e interpretação que cada membro faz dessa circunstância.

O segundo elemento-chave, a *capacidade de coordenação do grupo*, emerge de um conjunto de funções que sustentam a acção colectiva eficaz, entre as quais se destacam, a identificação do problema, o desenvolvimento da estratégia, o envolvimento motivacional e a produção da solução.

O terceiro elemento-chave, refere-se à percepção dos *recursos colectivos*, ou seja, ao juízo que cada indivíduo faz sobre os recursos de que os outros mem-

bro dispõem e, mais importante ainda, o juízo sobre a vontade dos membros para contribuírem, com o seu conhecimento e competência, para o esforço colectivo.

Por último, o quarto elemento-chave, chama-nos a atenção para a *especificidade situacional* com que o colectivo poderá ser confrontado: já Bandura (1997, 1999, 2000) referira a importância do carácter microanalítico da auto-eficácia, pois a competência percebida numa determinada situação particular, ou o desempenho num domínio específico, poderão ou não ser generalizados para outras situações ou domínios diferentes. Transpondo para o nível colectivo, o carácter microanalítico torna-se mais complexo, pois o indivíduo ao integrar um grupo com múltiplos objectivos, não actua isoladamente nem se confronta com uma tarefa ou actividade específica (Bandura, 2000), sendo as crenças de eficácia colectiva, inegavelmente, mais generalistas do que as de eficácia individual.

Contudo, é importante salientar que a percepção de eficácia colectiva é determinada por acontecimentos e experiências muito semelhantes às que determinam a eficácia individual, daí que alguns dos seus *antecedentes* (determinantes causais) e *consequentes* (efeitos) sejam similares (Zaccaro *et al.*, 1995).

Assim, para a formação das crenças de eficácia colectiva contribuem, por um lado, os *acontecimentos anteriores*, directa ou indirectamente experimentados e partilhados com os restantes membros do grupo, e, por outro lado, os *processos sociais de influência* que ocorrem no seio do grupo.

No que diz respeito, concretamente, ao impacto das experiências prévias, um conjunto de estudos (Bandura, 1997; Goddard, 2001) demonstrou que o desempenho grupal prévio afecta a eficácia colectiva, ou seja, padrões de desempenho prévios consistentes e eficazes têm repercussões positivas no sentimento de competência colectiva do grupo no futuro.

Os *processos de liderança* (por exemplo, a atitude do líder como facilitador do progresso e funcionamento do grupo) e a *dinâmica colectiva* (por exemplo, o tamanho do grupo e a sua coesão) são, também, apontados como factores antecedentes com um peso considerável nas crenças de eficácia colectiva.

Por sua vez, no que se refere às consequências ou efeitos da percepção de eficácia colectiva, destacam-se os *objectivos* estabelecidos, o *desempenho* subsequente e, novamente, a *coesão do grupo*.

3. A eficácia colectiva no contexto educativo

Embora a *eficácia colectiva* tenha impacto no domínio social, poucos estudos têm sido conduzidos neste domínio, nomeadamente no contexto sócio-educativo.

Scheerens (2004), ao analisar detalhadamente as conclusões de investigações realizadas no contexto educativo, traçou um modelo integrado de eficácia da escola que, ao incluir aspectos relacionados com o *contexto*, os *recursos (input)*, o *processo* (ao nível da escola e da sala de aula) e os *resultados (output)*, apela à adop-

ção de uma abordagem sistémica da eficácia escolar.

Muitos dos estudos, neste âmbito, centram a sua análise nos *input* e *output* escolares, indicadores objectivos e controláveis do ponto de vista da recolha e análise dos dados, mas, até pela sua especificidade, limitados quanto às conclusões daí resultantes (Dias, 2005; Schereens, 2004; Venâncio e Otero, 2003).

Por seu turno, os estudos qualitativos debruçam-se, principalmente, sobre o *processo* e os *resultados* obtidos, traçando um quadro sistémico da eficácia escolar, apesar das limitações no plano metodológico.

Em suma, e ainda no campo dos estudos sobre a eficácia, especificamente os que procuram explorar as relações existentes entre a eficácia colectiva e outras variáveis escolares, os resultados corroboraram a sua influência não só no funcionamento e relacionamento do grupo (Bandura, 2000; Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Petitta, 2003; Costa e Faria, 2010), mas também no rendimento académico (Bandura 1999; Costa e Faria 2010; Goddard, 2001; Pina Neves e Faria, 2010; Schunk e Meece, 2006; Zimmerman e Cleary, 2006), na motivação académica (Schunk e Meece, 2006), no desenvolvimento pessoal e social e na concretização de objectivos (Pajares, 1996) e nas atitudes organizacionais da escola (Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Petitta, 2003).

4. Método

4.1. Participantes

Os objectivos deste estudo são explorar e compreender a eficácia colectiva da escola, utilizando uma metodologia de inquérito por entrevista, escutando todos os grupos que compõem a escola e que são agentes activos na conquista da eficácia colectiva.

As escolas participantes foram seleccionadas de acordo com a sua localização geográfica (zona ocidental e oriental do Porto), nível de ensino (secundário) e natureza institucional (público e privado), tendo sido entrevistados 86 agentes educativos de 8 escolas de ensino secundário (5 públicas e 3 privadas), sendo 8 membros das direcções das escolas, 46 alunos do ensino secundário (13 alunos do 10.º ano, 17 alunos do 11.º ano e 16 alunos do 12.º ano), 16 professores (na sua maioria directores de turma) e 16 funcionários de pessoal não docente (8 assistentes técnicos e 8 assistentes operacionais).

4.2. Instrumento e Procedimento

Considerando a especificidade dos diferentes agentes educativos que compõem a amostra deste estudo, optou-se por construir quatro guiões de entrevista semi-estruturada. Não obstante, tais guiões versaram as mesmas temáticas, de que se destacam: os aspectos motivacionais e individuais, as perspectivas e sentimentos acerca da escola, as concepções sobre o sucesso e o fracasso, as percepções sobre os pares e outros grupos escolares, bem como o relacionamento intra e

inter-grupos e as dinâmicas escolares e práticas colectivas. Estes guiões foram previamente testados com participantes cujas características eram semelhantes às da amostra deste estudo, tendo-se revelado adequados aos objectivos e aos diferentes grupos-alvo.

Antes da realização das entrevistas com os alunos foi necessário pedir, por escrito, o consentimento dos seus Encarregados de Educação. Após a recepção do mesmo, foi solicitada autorização para a gravação das entrevistas, realizadas individualmente nas escolas participantes, com uma duração média de 55 minutos.

Concluídas as entrevistas, procedeu-se à sua transcrição e, através do programa *NVivo 8*, quatro investigadores realizaram a codificação dos seus conteúdos, tendo por base uma *árvore* de categorias e subcategorias, previamente definida, mas que foi sendo refinada ao longo da codificação. Seguiu-se a análise exploratória das categorias e subcategorias relativas à eficácia e à mobilização colectivas e aos sentimentos face à escola, em função de cada um dos grupos (alunos, professores, membros de direcção e pessoal não docente) e da escola.

Neste processo procurou-se ter em conta os cuidados metodológicos adequados, no sentido de diminuir possíveis ameaças à *fidelidade* e à *validade* da investigação (Silverman, 2001).

Assim, no que concerne à *fidelidade*, os procedimentos foram definidos *a priori*, no sentido de os investigadores os reproduzirem de forma estandardizada e em condições semelhantes, nomeadamente na recolha de dados (uniformização das instruções e guião semi-estruturado) e no seu tratamento e análise (pré-definição de categorias, supervisão da codificação por um terceiro investigador e envolvimento dos investigadores em todas as fases da investigação).

Por sua vez, a *validade*, especificamente a validade interna, implicou a confirmação sistemática das perspectivas dos participantes durante as entrevistas (através de técnicas como a do “espelho”, as sínteses parciais e o pedido de informação adicional, entre outras), a constante análise da correspondência entre os dados e a realidade (através da descrição detalhada de indicadores e de conceitos, para serem clarificados e compreendidos do mesmo modo por todos os investigadores envolvidos no processo), o confronto sistemático das transcrições com as gravações, a verificação do processo de codificação, bem como a verificação, pelos vários investigadores, das conclusões obtidas a partir da análise de categorias.

5. Resultados

5.1. A eficácia colectiva na perspectiva dos diferentes agentes da escola

Perante a questão “*Será a escola eficaz do ponto de vista sócio-educativo?*”, as avaliações dos agentes educativos revelaram-se, globalmente, consensuais quanto à caracterização, classificação e indicadores que consubstanciam a eficácia colectiva.

Tal consenso sobre a eficácia sócio-educativa foi visível em seis dos oitos contextos educativos analisados, remetendo-nos para a noção de “crenças partilhadas” sobre as capacidades do grupo para atingir o sucesso, que Zaccaro e colaboradores (1995) enfatizaram na definição de eficácia colectiva. Porém, em dois outros contextos educativos, nem todos os grupos consideraram a respectiva escola eficaz.

Assim, as “boas notas”, os resultados académicos, enquanto marco colectivo da concretização de um dos objectivos principais da escola – o sucesso académico –, são apontados pelos diferentes agentes como elementos-chave da eficácia sócio-educativa – “porque, afinal de contas, é a razão da nossa existência” (Funcionário, Escola Privada 3) –, conforme passamos a transcrever:

- “Acho que há um bom rendimento nesta escola, pelo menos eu falo de mim, pelo menos estou a ter bom rendimento nesta escola, coisa que não tinha no básico, noutras escolas.” Aluno, Escola Pública 4;

- “(...) É uma escola que produz alunos com bom aproveitamento.” Aluno, Escola Pública 3;

- “Eu acho que a escola é eficaz na transmissão dos conhecimentos, na instrução dos seus alunos.” Aluno, Escola Privada 2;

- “Acho que há uma grande preocupação de todo o corpo docente de se empenhar e de fazer com que os alunos tenham sucesso.” Professor, Escola Pública 3;

- “Mas comparando com outras escolas não é assim tão eficaz, não é porque é uma escola pública, tem todos os alunos, desde os muito bons aos muito maus e tudo conta. E normalmente quando se vê aquelas escolas muito boas, só têm muito bons alunos.” Aluno, Escola Pública 1;

- “se não fosse eficaz não se teria verificado que realmente se ultrapassou a média nacional a nível de alguns exames.” Aluno, Escola Pública 4;

- “Olhe nós tivemos a avaliação externa e tivemos muito bom na maior parte dos parâmetros e não estou a elogiar, não é... Eu acho que a nossa escola é uma escola eficaz, claro que temos ainda muito para fazer, mas julgo que é uma escola eficaz. A avaliação externa que nós fizemos diz-nos alguma coisa sobre nós.” Professor, Escola Pública 2.

Outro indicador de eficácia colectiva é o contributo da escola para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, para além do desenvolvimento e do sucesso académico, como espelham os seguintes excertos do discurso dos vários agentes educativos:

- “Dão-nos valores...Criam-nos laços, dão-nos amizades, dão-nos o gosto pela aprendizagem, criam em nós o empenho, o esforço...” Aluno, Escola Privada 2;

- “Procura valorizar e criar valores para os alunos. Promovendo as palestras, promovendo as várias actividades, promovendo a saúde, o desporto.” Aluno, Escola Pública 4;

- “Os miúdos que saem daqui, eu estou convencido que saem com uma marca muito forte, humana, muito sólida... considerando especificamente as suas competências intelectuais e conhecimento, são miúdos que estão a um nível muitíssimo elevado, estão preparadíssimos para a universidade. Um miúdo que saia daqui com boa média é um miúdo capaz de qualquer tipo de exigência de ensino e, portanto, acho que preparam muito bem os miúdos do ponto de vista humano e intelectual, em todas as dimensões.” Professor, Escola Privada 2;

- “É assim, eu penso que é sobretudo a nível comportamental dos próprios alunos que transmitimos bons valores e fazemos com que eles progridam o máximo possível para que, futuramente, e mesmo na altura, possam vir a ser pessoas que sejam valiosas para a nossa sociedade.” Funcionário, Escola Privada 1;

- “Nesta escola achamos que a pessoa deve desenvolver no máximo todas as suas dimensões, desde a intelectual à humana e à social, todas essas para que surjam pessoas integrais, acho que só assim podemos contribuir para que sejam felizes.” Membro de Direcção, Escola Privada 2;

- “(...) temos um conjunto de projectos, nós trabalhamos muito essa vertente da questão do voluntariado, de projectos na área da solidariedade, levando os alunos, nomeadamente os do secundário, para o terreno ... pô-los em contacto com a realidade, temos responsabilidades a esse nível (...) sentimos que é muito enriquecedor esse contacto com outras realidades e eles relacionam-se e posicionam-se muito bem face a isso também.” Membro de Direcção, Escola Privada 3.

A importância dos indicadores de eficácia colectiva – o sucesso académico e o desenvolvimento pessoal e social –, é plenamente validada no momento de entrada na Faculdade ou no mundo do trabalho:

- “Os alunos saem daqui para o mercado de trabalho, aí é que se vê a eficácia de uma escola e da aprendizagem que se teve numa escola. (...)” Aluno, Escola Pública 1;

- “Eu acho que esta escola tem um aspecto positivo que é prepara-nos para a faculdade o mais possível (...)”. Aluno, Escola Pública 2;

- “Eu penso que a escola fornece todas as ferramentas, ou quase todas as ferramentas, que nós precisamos para o futuro, por isso só aí já é eficaz” Aluno, Escola Pública 5;

- “Há imensas pessoas que actualmente estão no mercado de trabalho, que estão muito bem a nível profissional e que quando se vê o seu percurso escolar foi aluno do... Ou seja, acho que o papel educativo vê-se aí.” Aluno, Escola Pública 3;

- “conseguem formar os alunos para a vida, não formam só para as notas mas para a vida, vamos muito bem preparados para a faculdade, para encarmos a faculdade, como uma coisa natural, e também formados para tirar um curso e começarmos a trabalhar, prepara-nos para o mundo de trabalho e não só para a faculdade.” Aluno, Escola Privada 2.

No sentido de potenciar o desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos, e na senda da construção da eficácia colectiva da escola, é enfatizado o papel do relacionamento entre todos os grupos.

Assim, o reduto deste *“trabalho voltado para a educação dos alunos”* (Professor, Escola Privada 3) funda-se, muito particularmente, na *“relação que os alunos têm entre si, com os professores e com os funcionários”* (Aluno, Escola Pública 2), ou seja, no clima de relações positivas entre os grupos da escola, que gera um *“bom ambiente para aprender”* (Aluno, Escola Pública 2) e estimula o desenvolvimento individual e social:

- *“Esta escola tem um relacionamento entre alunos, professores e funcionários muito bom. Não tenho grandes queixas a fazer e isso motiva os alunos a prosseguirem os estudos e a terem boas notas.”* Aluno, Escola Privada 1;

- *“O esforço de todo o corpo de professores, o relacionamento que temos com os nossos alunos, enfim, os alunos também sentem que a escola é um local onde eles podem aprender e também podem aprender a crescer como pessoas, com valores e com atitudes. Portanto, acho que o colégio tem essa eficácia.”* Professor, Escola Privada 3;

- *“Exacto, é um desafio novo, porque estão-se a enquadrar ainda, mas acho que sim. Pelo menos, fazemos todos os possíveis para que os meninos se sintam bem”* Funcionário, Escola Pública 5;

- *“As pessoas sentem-se bem aqui, temos excelentes condições de trabalho, temos tido excelentes resultados (...) os outros resultados, que nós ambicionamos e que pomos no topo das nossas preocupações, que têm a ver com a formação mais global dos nossos alunos, temos muitos sinais, temos uma série de indicadores que também aí estamos a ser bem sucedidos, com o tempo estamos a conseguir ir mais além, a ter mais resultados também nessas outras áreas.”* Membro de Direcção, Escola Privada 3.

Os vários agentes educativos evocam, também, valores como a disciplina, o respeito, o *“esforço e empenho”* que são fundamentais para a eficácia:

- *“Distinguir aqueles que realmente se esforçaram. Acho que isso é bom, porque incentiva as pessoas a querer participar. É positivo, motiva os alunos.”* Aluno, Escola Privada 1;

- *“Eu acho que aqui há um grande empenho, da parte dos professores em apoiar e ajudar os alunos, e portanto eu não vejo aqui ninguém que diga “Oh! Quero lá saber”.”* Professora, Escola Pública 3;

- *“Acho que há um esforço muito grande para que ela seja eficaz. Acho que as pessoas se esforçam muito, e que dão o litro.”* Funcionário, Escola Pública 1;

- *“socialmente também faz a sua integração, e há miúdos que chegam aqui com grandes dificuldades ao nível até de socialização, na maneira como se relacionam com os outros, na própria verbalização, e a escola aí faz um trabalho importante de adaptação, no fundo à sociedade para que eles mais tarde sejam*

seres capazes de se movimentar e de se integrar.” Professora, Escola Pública 2;

- *“As regras que impõem não são demasiado rígidas nem demasiado liberais, e a maneira como nos tentam educar é muito boa, porque não é demasiado... não é demasiado rígida a maneira como nos interpelam, dão-nos dicas para nós sabermos que o que estamos a fazer é mau e nós chegamos lá por nós mesmos.”* Aluno, Escola Pública 5.

Em suma, uma escola eficaz, do ponto de vista sócio-educativo, é aquela que promove o sucesso académico dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal e social, facilitando-lhes a integração futura na vida académica e no mundo do trabalho, processo este ancorado nas boas relações entre grupos e no fomento de valores como o respeito, a disciplina, o esforço e o empenho, na senda do desenvolvimento da cidadania, logo, de cidadãos plenos.

5.2. Da eficácia colectiva à mobilização perante o sucesso e o fracasso

As percepções de eficácia colectiva partilhadas pelos grupos, já exploradas no ponto anterior, remetem-nos, ainda, para a *“cultura de grupo”* e o *“sentido de comunidade”* –, como fontes e núcleos fundamentais da cidadania.

Este *sentido de comunidade* e *cultura de grupo*, funda-se em relações positivas, princípios e objectivos comuns, também marcados por diferenças, isto é, por várias *“culturas de grupo”*. Deste modo, *“existem vários grupos”* de pertença, cujos papéis, objectivos e responsabilidades no projecto educativo são, apesar disso, comuns:

- *“Existem vários grupos. Existe o sentimento... o sentimento está lá, só que os alunos agrupam-se em vários grupos, com pessoas que têm características comuns, suponho.”* Aluno, Escola Pública 3;

- *“(...) somos uma comunidade, temos ideais claros e que são partilhados, porque temos laços que unem as diferentes pessoas, porque temos uma história e um percurso que nos é comum e que as pessoas estimam e cultivam, porque temos um clima muito positivo de relações (...)”* Membro de Direcção, Escola Privada 3.

Será que perante as *“exigências”* particulares do contexto escolar, o colectivo é capaz de *“alocar, coordenar e integrar”* os recursos necessários para se mobilizar de forma eficaz? (Zaccaro et. al., 1995). *“Isso depende um bocadinho das situações”* (Aluna, Escola Privada 3), consoante o resultado final (sucesso vs. fracasso) e os recursos que é necessário mobilizar.

De um modo geral, nas várias escolas prevalece uma cultura que reúne mais facilmente os grupos para o confronto com a adversidade (fracasso) do que para as acções colectivas perante o sucesso (festejos). Se perante o fracasso *“a escola realmente luta, há colaboração, e se es-*

força realmente para que tudo funcione bem" (Funcionário, Escola Pública 4), perante o sucesso há uma tendência para *"a informação passar por todos e não ser festejado... falam e pensam no assunto."* (Aluno, Escola Pública 4). Contudo, também são evocados alguns momentos de sucesso, que dinamizam o colectivo, pois *"há vários projectos em que a escola se une"* (Professor, Escola Pública 4), nomeadamente no *"dia das línguas"*, na *"cerimónia dos quadros de honra"* ou nas *"olimpíadas de matemática"*, que reforçam positivamente os comportamentos e o sentimento de identidade, como podemos ver:

- *"Sei que houve entrega de prémios de mérito há pouco tempo, agora no arranque do ano lectivo com participação de pais e assim."* Funcionário, Escola Pública 1;

- *"funcionamos muito bem em termos de coesão e de grupo, de distribuição de tarefas, apresentação de resultados. Há muita sintonia, há muita harmonia no trabalho de grupo. Portanto, partilhamos uns com os outros, pedimos ajuda quando precisamos de ajuda, não é tudo bonito, e conseguimos gerir e resolver todos os nossos problemas todas as questões que vão surgindo de forma muito pacífica, muito equilibrada, e isso é um ponto muito muito forte."* Professor, Escola Privada 1;

- *"Há bastante trabalho que se faz de colaboração uns com os outros. Até na preparação das aulas e tudo."* Professor, Escola Pública 3;

- *"Eu penso que os contratemplos nos fazem unir muito, porque em 2004 com a ameaça do fecho, houve grande mobilização e portanto havia ali assim uma adesão muito grande à vontade de continuar a escola"* Professor, Escola Pública 4;

- *"Nós temos três/quatro festas por ano, em que de facto o nosso ginásio enche completamente, é sempre feito ou ao fim-de-semana ou à noite, normalmente é à noite, em que está toda a comunidade."* Membro de Direcção, Escola Pública 1;

- *"Em termos de festejar qualquer coisa é o que está na lei, por exemplo festejamos o prémio de mérito dos alunos, isto é, os diplomas, fora isso não vejo assim mais nada."* Funcionário, Escola Pública 4;

- *"Sim, nas olimpíadas de matemática por exemplo. Lembro-me que houve um ano que um aluno chegou mesmo, bastante longe na classificação e toda a escola ficou contente..."* Aluno, Escola Privada 1;

- *"Temos momentos, ao longo do ano, de convívio em que se aprofunda esse espírito de corpo e de comunidade, mas depois também acontece de uma forma informal porque as pessoas acabam por estar sintonizadas umas com as outras por se identificar, por fazer amigos (...)"* Membro de Direcção, Escola Privada 3.

Por sua vez, perante cenários de fracasso, os agentes educativos também conseguem mobilizar-se nos eventos marcantes da vida da escola, em que a união, a entreajuda e o trabalho cooperativo são pedras de toque da acção colectiva. Apesar de nestes cenários o

colectivo se sobrepor ao individual, há situações específicas que exigem uma intervenção quase única e exclusiva da Direcção:

- *"o facto de existir uma direcção muito próxima dos professores e dos alunos, ajuda muito e protege muito também."* Professor, Escola Privada 1;

- *"Apenas quem resolve as coisas é o Conselho Executivo, acho que só esses é que podem ter a mão nessas coisas. (...)"* Aluno, Escola Pública 1;

- *"Normalmente é a direcção que resolve, acho eu. A não ser que seja um problema relacionado com uma turma e aí então é o director de turma... e também os pais dos alunos podem ser chamados."* Aluno, Escola Privada 1;

- *"É assim, isso depende um bocadinho das situações, por exemplo, acho que por mais que um aluno ou que um grupo de alunos ou que um grupo de professores tentasse tomar conta da situação, a direcção não ia deixar. Quando há coisas más eles preferem ser eles a resolver as coisas."* Aluno, Escola Privada 3.

Neste âmbito, os agentes educativos descrevem acontecimentos muito diversificados, em termos de exigências de recursos a mobilizar por todos, nomeadamente a ameaça de fecho da organização escolar, os problemas individuais e sociais dos alunos, as directrizes da tutela central, os problemas de ensino-aprendizagem.

Em suma, a partilha de experiências e de sentimentos nos grupos da escola indica-nos que os diferentes actores da comunidade educativa detêm, na globalidade, uma percepção aprofundada do modo de funcionamento do colectivo, bem como da sua capacidade de mobilização perante obstáculos e sucessos, ou seja, dos *"recursos existentes"* que podem ser utilizados consoante a *"especificidade da situação"* e, até, da sua *"coordenação"*. O lema subjacente a esta acção conjunta consiste em analisar o que *"está mal e ver onde é que se errou, porque é que se errou, e melhorar no futuro."* (Aluno, Escola Privada 3).

6. Conclusão: da eficácia colectiva à cidadania

Serão as escolas eficazes do ponto de vista sócio-educativo? Como se manifesta e se traduz tal eficácia, não apenas na vida escolar dos vários agentes educativos, mas sobretudo como extravasa para o social, para o quotidiano destes cidadãos?

Em todas as escolas, públicas ou privadas, em que recolhemos percepções, representações e sentimentos relativamente à escola, os respectivos agentes educativos tenderam, quase que unanimemente, a considerar a eficácia sócio-educativa da sua escola ancorada num contexto que *"promove acções no sentido de melhorar as experiências de cada aluno, não só no sentido de melhorar as notas, mas também no sentido da cultura"* (Aluno, Escola Privada 3).

Como excepção, temos duas escolas públicas, marcadas por alguma ambivalência na caracterização da eficácia colectiva, pois se, por um lado, há uma tendência para considerar que “a escola desempenha as suas funções” (Funcionário, Escola Pública 4) e que “sobretudo do ponto de vista académico, as coisas têm sido minimamente atingidas” (Membro de Direcção, Escola Pública 1), por outro lado, paira a dúvida se “aquilo que transmitimos aos nossos alunos, de facto, será aquilo que lhes falta lá fora? Não sei!” (Professor, Escola Pública 1).

Ora, se como afirma Menezes (2007) a cidadania nos remete para a identidade e a pertença (ser cidadão numa dada comunidade), para os direitos e deveres (legalmente definidos e reconhecidos pelos membros dessa comunidade), para processos de inclusão e de exclusão e para a universalidade e homogeneização (valorização e tratamento de todos considerando as suas diferenças), então, uma escola eficaz, do ponto de vista sócio-educativo, como foi possível constatar nos discursos dos seus agentes, é a que promove o desenvolvimento pessoal e social, para além do académico, fomenta o sentido do colectivo e as acções concertadas perante a adversidade e o sucesso, facilita a futura integração académica e profissional dos alunos, logo, os processos de inclusão, fundando-se em relações positivas, princípios e objectivos comuns, tolerando as diferenças, isto é, as várias culturas presentes no seu seio: e esta escola eficaz, será uma escola facilitadora da “cultura de grupo” e do “sentido de comunidade”, fontes e núcleos fundamentais da cidadania.

Ou seja, na “voz das escolas”, colectivamente eficazes, fomos encontrando ecos das “vozes da cidadania”, pois é fomentada a promoção do ser e, sobretudo, do agir na senda do desenvolvimento pessoal e do sucesso do contexto social – a comunidade educativa – em que todos agem e interagem.

Na verdade, a inculcação dos valores da cidadania terá que se ancorar num quadro em que todos sejam autores e actores do colectivo, protagonistas da “sua própria cidadania”. Mais do que produzir discursos e saberes teóricos sobre cidadania, será importante dar condições para que as escolas desenvolvam projectos educativos solidários, coesos, relevantes, abertos à vida e fomentadores de valores sólidos.

A promoção da eficácia colectiva das escolas pode, assim, ser potenciadora de valores que fundam a cidadania, num momento das nossas vidas em sociedade em que todos os esforços individuais e colectivos contam, lançamos o desafio em que acreditamos: o de que a interdependência e a interacção do individual e do colectivo está no centro da mudança e pode moldar e melhorar o futuro dos indivíduos e da sociedade.

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nova Iorque, Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. In: *Current Directions in Psychological Science*, 3, 9, pp. 75-78.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. e Petitta, L. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy belief as determinants of attitudes toward school. In: *European Journal of Psychology of Education*, XVIII, 1, pp. 15-31.
- Costa, M. e Faria, L. (2010). Análise qualitativa de percepções de alunos do ensino secundário sobre a auto-eficácia académica individual e colectiva de pares e escolas. In: Almeida L. S., Silva, B. e Caíres, S. (Eds.). *Actas do I Seminário Internacional 'Contributos da Psicologia em Contextos Educativos'*. Braga, CIE, pp. 652-662.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto, Areal Editores.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. In: *Journal of Educational Psychology*, 93, 3, pp. 467-476.
- Menezes, I. (2007). Evolução da cidadania em Portugal. In: *Actas do Encontro para a Cidadania e Culturas de Formação*. Lisboa, Escola Superior de Educação, pp. 17-34.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. In: *Review of Educational Research*, 66, 4, pp. 543-578.
- Pina Neves, S. e Faria, L. (2010). A influência das crenças de eficácia individual e colectiva no rendimento escolar: Estudo com alunos do ensino público e privado. In: Almeida L. S., Silva, B. e Caíres, S. (Eds.). *Actas do I Seminário Internacional 'Contributos da Psicologia em Contextos Educativos'*. Braga, CIE, pp. 693-706.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto, Edições ASA.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. (2.^a Edição). London, Sage Publications.
- Schunk, D. H. e Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In: Pajares, F. e Urdan, T. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Information Age Publishing, pp. 71-96.
- Venâncio, I. M. e Otero, A. G. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Lisboa, Asa Editores.
- Zaccaro, J. S., Blair, V., Peterson, C. e Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In: Maddux, J. (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. Nova Iorque, Plenum Press, pp. 305-328.
- Zimmerman, B. J. e Cleary, T. J. (2006). Adolescent's development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: Pajares, F. e Urdan, T. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Information Age Publishing, pp. 45-70.