

Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa

UC: Teorias e modelos de inovação e mudança

Ano letivo de 2020/2021. Docente: Joaquim Azevedo

Pensar a inovação educacional: algumas ilações da literatura

É vasta a literatura sobre inovação educacional. Toda a revisão constitui um olhar limitado sobre a enorme produção existente. Aqui não se empreendeu uma revisão sistemática, mas mais do tipo narrativo e exploratório, tendo em vista encontrar grandes linhas ou tendências que possam servir de referência para podermos pensar, em contexto de sala de aula, o que pode e deve ser tido em conta para pensar (questionar e analisar) a inovação educacional, tanto em contexto escolar (micro) como nacional (macro).

1. As inovações tendem a ser mais bem-sucedidas quando existe um **horizonte claro** (transparente) sobre o que se pretende fazer, onde estamos e para onde queremos ir e como lá poderemos chegar; um horizonte bem debatido e bem comunicado (Ahrens, 2017; Coffey, Cox, Hilman e Chan, 2015). Todos os envolvidos têm de perceber o porquê e para quê das mudanças propostas, o sentido e as finalidades, pois só assim será possível perceberem o sentido das mudanças e construir um alinhamento estratégico interno por parte de cada instituição educativa.

Exemplo: mudanças que procuram melhorar as aprendizagens e chegar à sala de aula, ficam-se muitas vezes por mudanças organizacionais nas escolas (Ahrens, 2017).

Em Portugal e em outros países: ex: realização de projetos de flexibilidade curricular e de aprendizagem por projetos interdisciplinares; é preciso questionar o para quê, porquê e o como para se dar um salto destes no modo de ensinar e de aprender. O horizonte foi comunicado, partilhado, debatido, foram definidas em conjunto as suas “vantagens comparativas”?

2. As inovações geralmente são desencadeadas sem que se tenha feito previamente uma análise dos estudos já realizados sobre as mesmas áreas de inovação e dos seus principais resultados. As inovações são pouco **sustentadas em evidências** (evidence based) (Pedró, 2015; Greany, 2018) e são adotadas sem que reconheçam evidências da sua eficácia (Carrier, 2017).

Se não fosse assim, os decisores seriam grandes e qualificados consumidores de dados e de bases de dados, nacionais e internacionais, contribuindo eles próprios para superar as lacunas de conhecimento que existam (Pedró, 2015), sendo que a superficialidade parece ser a norma.

Esta “cultura contínua de evidências” deve chegar a cada escola, para que o debate e a cuidada avaliação dos possíveis impactos permitam distinguir o que vale a pena desenvolver coletivamente, empoderando assim os professores (Hattie, 2015).

Exemplo: uma maior autonomia escolar parece correlacionar-se com a melhoria das aprendizagens e do clima escolar quando os níveis de “capacity building” dos professores também são elevados (Bloom et al. 2014; Di Liberto et al., 2014; Hanushek et al., 2012).

Exemplo: o tipo de envolvimento dos executores das reformas curriculares é determinado pelo sentido que isso lhes faz (“sense-making”): um processo dinâmico e interativo através do qual indivíduos e grupos constroem sentido.

Exemplo: a investigação feita revela que a linguagem usada é frequentemente emotiva ou descritiva, em vez de informada em evidências.

3. A inovação educacional à escala das instituições educativas deve contar com um **claro compromisso das lideranças escolares**. A qualidade da liderança é um fator preditor do sucesso de uma inovação educacional (Ahrens, 2017; Dungan e Hale, 2018).

Exemplo: a investigação revela que líderes escolares inovadores promoveram a abertura a correr riscos e fomentaram uma cultura onde as equipas tinham liberdade para falhar (Dungan e Hale, 2018).

A capacidade principal dos líderes deverá ser então a de melhorar as capacidades dos professores, a “capacity building” (Fullan, 2019). Assim, estes seriam líderes capazes de assumir uma constelação de três elementos: liderar as aprendizagens, criar coerência e facilitar o desenvolvimento dos profissionais docentes.

Num “sistema ótimo” de inovação eficaz, diz a OCDE, não são os programas que escalam, é a cultura que escala e a cultura é a marca da liderança eficaz (Schleicher, 2018), pois a inovação opera-se em todo o sistema e a colaboração é permanente.

4. As inovações devem contar com uma **adequada preparação prévia** (Ahrens, 2017) – fala de um ano de preparação prévia. Para este autor, preparar a mudança passaria por: avaliar o meio envolvente; diagnosticar problemas e potencialidades; articular uma visão de futuro, em comum e comunicá-la bem; existência de planeamento contínuo; envolvimento de todos os atores.

Exemplo: Hames (2007) propõe que o antigo e pesado planeamento estratégico seja substituído por uma “navegação estratégica”, onde abunda o tempo e as oportunidades para as equipas e as lideranças responderem às situações à medida que as detetam; em vez da ênfase no plano, a ênfase está na navegação (Caldwell e Loader, 2010). O objetivo consiste em envolver toda a comunidade num processo contínuo que requer ajustamentos e implica a gestão da incerteza.

O Programa *Education 2030*, da OCDE (2018) identifica vários desafios comuns que é preciso enfrentar para promover mudanças ecossistémicas na educação, sublinhando também a importância de um cuidadoso planeamento prévio.

5. Uma das condições para o sucesso das inovações educacionais numa dada escola consiste em assegurar que essas mesmas inovações **contam com políticas locais** (na própria escola ou nas autarquias) e **nacionais alinhadas e coerentes**. A dissonância pode conduzir as inovações ao fracasso ou a uma duração muito limitada no tempo, na extensão e na profundidade.

Exemplo: envolvimento da comunidade local para fazer singrar projetos interdisciplinares com componentes de currículo articulado com o local, ligado à história da comunidade e das famílias e dos

alunos (abertura à heterogeneidade cultural local) (ver por ex. o projeto IncludEd: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/39613/Proyecto%20Included.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)
Exemplo: o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que criou um quadro político que favoreceu a emergência de DAC e de projetos interdisciplinares nas escolas. Hoje, as escolas podem desenvolver esse tipo de dinâmicas de inovação já devidamente respaldadas e encorajadas sob o ponto de vista político.

6. As inovações são tanto mais eficazes quanto mais **envolvem os educadores e as suas equipas**, por exemplo, em dinâmicas apoiadas por redes de entreajuda (cuidado porque muita investigação assinala também que por vezes o “trabalho colaborativo” é usado como “distração” do que é essencial). Cada escola por si e cada educador por si dificilmente poderão inovar.

As inovações educacionais para resultarem têm de passar por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho (Perrenoud, 2004), o que implica negociar as mudanças com os atores, para conseguirmos o envolvimento e até a adesão do maior número; outros autores sublinham que é imprescindível construir, nos processos de inovação, “comunidades profissionais de aprendizagem (Hargreaves e O’Connor, 2018).

Exemplo: a capacitação dos professores (por ex. para melhor avaliar os alunos) deve ser experiencial e centrada sobre a discussão em comum sobre os problemas e dilemas, pois é aí que os “gestos profissionais” se realizam e é aí que poderão-deverão mudar, dando espaço à construção de um outro estilo profissional próprio (De Ketele, 2016).

7. As inovações que **reconfiguram o ofício do aluno** (Perrenoud, 1995), tornando-o mais ativo e autónomo nas aprendizagens e mais participativo e interveniente na vida da escola, podem potenciar a motivação e implicação e, assim, a obtenção de melhores resultados. Os alunos têm ficado “de fora” das inovações e são tidos como “objetos” sobre os quais as inovações incidem ou são tidos como atores secundários; vivem a escola como “não participantes”.

Os alunos são pensados como beneficiários das inovações e mudanças, não como participantes no processo de mudança e na vida organizacional (Fullan, 2016).

Exemplo: é importante favorecer e privilegiar modos de trabalho pedagógico do tipo incitativo e apropriativo (Lesne, 1984), que trabalhem ao nível das disposições e motivações dos alunos e fomentem a sua participação ativa (por exemplo, na aprendizagem baseada em projetos e problemas).

Exemplo: os alunos reúnem em “assembleia semanal” (Pré-escolar e 1º ciclo) e em assembleias mensais (outros ciclos) para debaterem os temas que agendam entre si, com autonomia, com apoio de um ou dois professores e fazem reflexões e propostas sobre a vida escolar.

Ouvir a voz dos alunos: movimento de pesquisa a nível internacional, que procura incentivar este tipo de investigação, que tem vindo a demonstrar o quanto a audição da voz dos alunos pode melhorar a qualidade da educação (ex. alunos com fraco nível de rendimento escolar ou a estudar em percursos alternativos, Te Riele, 2006; Smyth & Hattam, 2001)

8. A avaliação das inovações educacionais evidencia que uma boa parte delas **não chega à sala de aula**, que continua não só fechada na mão de cada professor como imune às mudanças que se diz ocorrerem na educação. Já Tyack e Cuban (1995), referiam que acontece mais frequentemente serem as escolas a mudar as reformas do que as reformas a mudar significativamente as escolas (como citado em Nóvoa, 2020). Mudanças que não envolvam os professores, os seus processos concretos de ensino e os processos concretos de aprendizagem dos alunos, estão condenadas a poderem ficar apenas pelo discurso ou por operarem mudanças nominalistas ou organizacionais.

Como vimos acima, o que está em causa é mesmo a alteração das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho.

Exemplo: os normativos, desde 1993, enfatizam que a prioridade da avaliação pedagógica deve incidir na avaliação formativa. As escolas reproduzem esse discurso nos seus projetos educativos, há muitos anos; no entanto, as práticas ainda permanecem maioritariamente subsidiárias da avaliação como classificação (“dois testes por período e depois uma média e já está”).

9. Nas inovações educacionais é fundamental assegurar **a consistência e a coerência dos processos** de mudança, pois uma inovação isolada ou focada num único ponto não conduzirá a uma inovação bem-sucedida (Osborne, 2016).

A coerência dos processos deve ser assegurada pelos líderes, o que para Fullan (2019) implica: foco na direção e nas metas (ex. apontar uma direção clara, tal como: é imperativo moral que todos os alunos aprendam); a aplicação de uma cultura de colaboração dentro e fora das escolas (em rede); alcançar melhorias nas aprendizagens e no ensino; refocagem na avaliação e prestação de contas, como uma responsabilidade individual e coletiva.

Tudo isto deve ser coerentemente articulado num plano de ação, em execução e reflexão permanentes.

10. As inovações bem-sucedidas contam também com uma **avaliação permanente**, desde o momento prévio ao seu arranque, passando pelo durante e chegando ao depois; a monitorização permanente e a avaliação do impacto devem servir de guias para a tomada de decisões, para a correção de trajetórias e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos. Poucas vezes isso acontece com as inovações educacionais. E, sem avaliação, as inovações podem transformar-se em “distrações ou puro entretenimento” (Pedró, 2018). As avaliações são fundamentais para se assegurar a sustentabilidade e a escalabilidade das inovações.

Sugerem-se, pois, modelos de avaliação com um sentido essencialmente construtivo e desenvolvimental (Patton, 2011), centrados nos processos e nas condições do seu desenvolvimento e da sua melhoria (e não em modelos de “performatividade” baseados em padrões externos e estandardizados e numa avaliação como mera imposição de uma “prestação externa de contas” inscrita numa lógica competitiva e até punitiva).

Realiza-se muita avaliação interna nas escolas, mormente pelas equipas de autoavaliação, mas raramente esta recolha de dados passa pela não só pela análise minuciosa dos processos educativos desenvolvidos e pela sua eficácia, sobretudo em termos de aprendizagens dos alunos, bem como pelo estudo dos

impactos (estudam-se os *outputs* e não os *outcomes*) das medidas tomadas, por exemplo, de apoio pedagógico a alunos ditos com “dificuldades de aprendizagem”.

11. As inovações são mais bem-sucedidas se assentam em **trabalho colaborativo e aberto**, pois o que pode acontecer com as inovações é ficarem trancadas atrás das paredes da sala de aula; o modelo “um professor, uma aula e uma sala” é contrário a qualquer processo de mudança eficaz (Osborne, 2016). Vários autores falam das “comunidades profissionais de aprendizagem” como o terreno melhor preparado para sustentar as inovações (Hopkins, 2008; Stoll, 2009; Fullan, 2016; Bolívar, 2017).

A escola é a “unidade de agência” da mudança e dos educadores, não é o professor e a qualidade do professor, do pequeno grupo ativo ou do líder; por isso, aponta-se para o conceito de “eficácia coletiva” (Hattie, 2015) como sendo o fator que mais incide sobre as melhorias nas aprendizagens dos alunos (esta eficácia tem que ser orquestrada e dirigida por uma liderança que invista em melhorar as práticas dos professores.

Kruchsky e Murillo (2018), que estudaram escolas secundárias com marcas de trabalho colaborativo, concluem que essa colaboração passa por: a coordenação nem sempre é eficaz e não promove uma real partilha de valores nem gera fortes relações de interdependência; por outro lado, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a resolução conjunta de problemas exigem uma forte interdependência e assentam em partilhas que podem gerar novas aprendizagens.

O capital social pode ser um conceito bem mais útil e eficaz do que o de capital humano (Fullan, 2019) e ambos podem incrementar o “capital decisional”, o que usa as evidências e os dados recolhidos para analisar e otimizar os processos, mormente melhorar as aprendizagens.

As “comunidades profissionais de aprendizagem” não são uma inovação a ser implementada, alerta Fullan (2016), são uma cultura a ser desenvolvida.

12. As inovações devem fomentar a autonomia profissional dos educadores e das equipas escolares e contar com **sistemas de capacitação e de desenvolvimento profissional** (Greany, 2018): Os modelos de desenvolvimento profissional (existem vários) que se revelam eficazes reúnem as seguintes características (Sparks e Hirsh, 1997): contextualizados e desenvolvidos na escola; orientados para necessidades individuais e para o desenvolvimento de toda a organização; alinhados com a missão e os objetivos da escola; focados nas necessidades de melhoria das aprendizagens dos alunos; baseados na análise dos processos de ensino e aprendizagem aplicados pelos próprios professores.

Estamos, assim, diante de modelos de desenvolvimento profissional alinhados com o propósito de resolver problemas em conjunto e criar comunidade profissionais de aprendizagem e não com “planos de formação de escola” que se erguem em torno de “necessidades individuais” ou de somatórios de cursos sem ligação com as práticas concretas e as dinâmicas de inovação e melhoria em curso.

A “formação experiencial” (De Ketele, 2016) constitui um modelo importante que pode investir na mudança de práticas e de “gestos profissionais”; as mudanças acontecem quando se alteram os gestos profissionais e não quando se ficam pelo esforço de pensar que poderiam ser diferentes.

13. As inovações educacionais à escala de uma escola são tanto mais sustentadas e eficazes quanto mais assegurem a **internalização das competências** necessárias ao desenvolvimento de novos processos educativos. As escolas asseguram esta internalização, por exemplo, criando equipas de peritos internos nas várias dimensões em que é preciso reforçar as competências para sustentar os processos de inovação pedagógica ou organizacional (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017). De outro modo, podemos estar apenas perante modas que passam rapidamente com a mudança de protagonistas externos, sejam eles leis ou governantes ou líderes inovadores.

14. As inovações em cada escola são tanto mais eficazes quanto mais e melhor cada escola estiver integrada em redes de **cooperação interinstitucional**, como motores da melhoria das escolas e dos profissionais; além do top-down e do bottom-up, é preciso hoje considerar as intervenções do “meio”, do nível *meso*, constituído por redes de apoio, aprendizagem conjunta e entreajuda (Fullan, 2015; Ainscow, 2015). Fortalece-se assim, o capital social através de novas relações dentro das escolas e entre escolas, entre escolas e comunidades, entre autoridades nacionais e locais, beneficiando não apenas uma ou outra escola, mas todas as escolas envolvidas em parcerias para a melhoria.

Fullan (2019) chama a atenção para o facto de se ter revelado crucial em processos de inovação educacional a “*capacity building lateral*”, ou seja, as culturas colaborativas e a aprendizagem entre escolas, fomentada por entidades de nível meso (seja da administração pública, sejam de índole associativa ou profissional).

15. As inovações que revelam maior eficácia contam com uma boa dose de **paixão e entusiasmo** por parte dos que a desenvolvem e dos que a lideram. Líderes eficazes também são líderes capazes de gerar energia e paixão nos outros, através da sua ação (Fullan, 2011).

16. Além de tudo isto, é suposto que as inovações carecem dos **recursos** adequados, seja materiais (equipamento e tecnologia, por exemplo), seja financeiros e, já o dissemos abundantemente, carece de pessoas implicadas, de profissionais qualificados e comunidades locais comprometidas.

E, finalmente, é preciso trabalhar persistentemente e saber dar tempo ao tempo, mesmo que se esteja a trabalhar sempre e consistentemente para colocar de pé os processos de inovação. A verdade é que a história não recua para deixar avançar as inovações. As resistências que surgem a cada momento são inúmeras (desde o habitual “sempre foi assim”, à permanente mudança de orientações políticas e programas, desde as lideranças atadas ao passado, às famílias agarradas “à escola do meu tempo”, desde os conflitos de interesses em presença na escola ou no município, à falta de tempo e ao cansaço); como vimos anteriormente nas nossas aulas, o “modelo moderno de educação escolar” é um subsistema social consolidado e desenvolvido ao longo de mais de dois séculos, que tem absorvido vários impactos sociais sem que isso tenha produzido alterações na estrutura do modelo sociocultural.

Aqui chegados, o desafio que vos faço consiste em utilizar estas várias perspetivas com que será pertinente olhar as inovações, decorrentes da investigação em educação, transformando-as em critérios/questões que se poderão aplicar a qualquer inovação atual, no plano da sala de aula, da escola ou do país (com adaptações). Assim, podemos construir como que uma “rubrica de avaliação”, com estes dezasseis critérios e com os ajustados níveis de desempenho (ex. três níveis: inexistente, iniciado, consolidado). Antes de iniciar um processo de inovação, olhar com profundidade e verdade para esta “rubrica de avaliação” evitaria muitas frustrações e, sobretudo, muitos desastres.

Em complemento, forneço uma folha com esta “rubrica de avaliação” em que os dezasseis critérios são transformados em perguntas.

Referências

- Ahrens, M. (2017). How to make innovation succeed or fail? *Childhood Education*, 93:3, pp. 259-262.
- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., e Van Reenen, J. (2014). Does management matter in schools? Centre for Economic Performance, LSE, Discussion Paper Nº 1312, London. Disponível em: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1312.pdf>. [Consultado em 31 de março de 2021].
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In C. Leite e A. Lopes (Orgs.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.
- Caldwell, B., e Loader, D. (2010). *Our School Our Future*. Melbourne: Curriculum Services Australia.
- Coffey, D., Cox, S., Hillman, S., e Chan, T. C. (2015). Innovative planning to meet the future challenges of elementary education. *Educational Planning*, 22(1), 5-14.
- Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59 (2), 228-240.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Education permanente*, 208, 19-32.
- Di Liberto, A., Schivardi, F., e Sulis, G. (2014). Managerial Practices and Students' Performance. *Economic Policy Sixtieth Panel Meeting*, Rome. Disponível em: <http://www.economic-policy.org/wp-content/uploads/2014/10/Di-Liberto-Schivardi-Sulis.pdf>. [Consultado em 31 de março de 2021]
- Dungan, J., e Halle, J. (2018). Expediting and Sustaining Change Diffusing Innovation in Dynamic Educational Settings. *Distance Learning*, 15, 1, 1-11.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan e D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrech: Kluwer.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Wiley.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle: A System Strategy. *Canadian Education Association: Education Ontario*, 55(4), 22-26.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th edition). New York: Routledge.
- Fullan, M. (2019). Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement. *Revista Electrónica de Educação*, 13:1, pp.58-65.
- Fullan, M., e Rincón-Gallardo, S. (2017). California's Golden Opportunity – Taking stock: leadership from the middle. *4th feedback report on the evolution of California's LCFF/LCAP reform system*. Disponível em: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/09/17_Californias-Golden-Opportunity-Taking-Stock-FinalAug31.pdf [consultado em 31.3.2018]

Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 65-85.

Hames, R. (2007). *The Five Literacies of Global Leadership*. London: John Wiley & Sons.

Hanushek, E. A., Link, S., e Woessmann, L. (2012). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 296 (104), 212-232.

Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.

Hargreaves, A., e Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.

Hargreaves, A., e O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. California: SAGE Publications.

Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49, 624-636.

Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

Osborne, M. (2016). How can innovative learning environments promote the diffusion of innovation? *Teachers and Curriculum*, 16:2, pp. 11-17.

Patton, M. (2011). *Developmental Evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.

Pedró, F. (2015). Las políticas de investigación y innovación en educación: una perspectiva supranacional. *Bordón Revista de Pedagogía*, 67:1, pp. 39-56.

Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In F. Rey e M. Jabonero (Coords.), *Sistemas Educativos Decentes* (pp. 71-99). Fundación Santillana.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.

Smyth, J. & Hattam, R. (2001). 'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415. [http://ist-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=021847/\(100\)](http://ist-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=021847/(100)).

Sparks, D., e Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.

Te Riele, K. (2006). Schooling practices for marginalized students - practice-with-hope. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 59-74.

Tyack, D., e Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Janeiro de 2021