

e-book

MELHORAR A ESCOLA

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA,
MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS
E POLÍTICAS EDUCATIVAS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO

MELHORAR A ESCOLA

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA,
MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS
E POLÍTICAS EDUCATIVAS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



*Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação,
Direção de Escolas e Políticas Educativas*

JOAQUIM MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES [ORG.], ANTÓNIO BOLIVAR, ISABEL
FREIRE, JOÃO AMADO, JOÃO FORMOSINHO, JOAQUIM AZEVEDO, JOAQUIM
MACHADO, JOSÉ MATIAS ALVES, JOSÉ VERDASCA, LURDES VERÍSSIMO, MARIA
DO CÉU ROLDÃO, MIGUEL SANTOS GUERRA.

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-96186-4-0
Depósito legal · 356140/13

Introdução

Joaquim Machado

José Matias Alves

Na sua ação interativa com a comunidade educativa e científica, a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, através do seu Centro de Estudos e do Serviço de Apoio à Melhoria, mantém um diálogo constante com as escolas e os professores, devolvendo a investigação realizada no domínio da educação aos atores educativos e às instituições escolares e potenciando o conhecimento das realidades educacionais.

O **2º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar** abordou temáticas diversas, como sucesso escolar, indisciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Tratou-se de um conjunto de cinco sessões de um dia por mês, constando cada uma delas de uma “grande conferência” de manhã e outra de tarde, ambas seguidas de debate, e um comentário final.

Reunimos neste volume os textos das dez conferências, onde se consubstanciam os contributos dos diversos autores sobre os desafios e as políticas de melhoria da escola, centrando a análise e o debate em torno dos temas do (in)sucesso escolar, da (in)disciplina, da (des)motivação e da organização do trabalho docente, bem como de outras políticas educativas, nomeadamente o reordenamento da rede escolar, a direção das escolas e a coordenação local da educação, a regulação da educação e a avaliação externa das aprendizagens.

José Verdasca explana “lições de práticas recentes” na promoção do sucesso escolar enquanto desafio da Escola Para Todos, descolando da abordagem mais tradicional que procura a explicação do fenómeno no aluno, na família ou na sociedade e afirmando a imoralidade do insucesso (Lemos Pires, 1987a) numa escola de frequência compulsiva. As principais novidades da abordagem deste professor da Universidade de Évora estão, em primeiro lugar, na observação de coortes escolares, na relação que estabelece entre os resultados das provas de aferição em Língua Portuguesa e Matemática, a frequência da educação pré-escolar e a escolaridade da

mãe e, em segundo lugar, na aproximação ao Programa Mais Sucesso Escolar, em que desenvolve um papel cimeiro, e na ênfase que atribui às ideias matriciais e conceções organizativas do mesmo (Verdasca, 2011). As suas ideias matriciais são o ciclo de estudos como a unidade de base, o esforço de (re)organização da escola para melhorar as condições de ensino e aprendizagem, a estruturação e desenvolvimento de lógicas de orientação aos resultados escolares, o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e interescolar e a devolução da voz às escolas. As suas conceções organizativas assentam na autonomia da escola (organização pedagógica, gestão curricular, agrupamento de alunos, alocação de equipas docentes e afetação de demais recursos), e nas dinâmicas organizativas flexíveis, na gestão focalizada e na corresponsabilização da comunidade escolar, bem como no trabalho em rede das escolas e dos grupos de professores, tornando mais visíveis “as coisas fantásticas que as escolas e os professores são capazes de fazer”.

Joaquim Azevedo aborda um conjunto de dimensões (políticas, sociais, organizacionais e profissionais) que entretecem o (in)sucesso escolar, acentua a complexidade do (in)sucesso enquanto variável de análise, destaca o nível de escolaridade das mães como bom preditor do percurso escolar dos alunos, realça o lugar da escola na produção do êxito ou do fracasso, enfatiza o “valor acrescentado” do professor na promoção do sucesso escolar, levanta o véu sobre a eficácia das práticas pedagógicas e sublinha o importante lugar que deve ser dado à educação de infância e ao desenvolvimento da criança o mais cedo possível. Este autor alerta para o efeito de “espiral negativa” que amarra muitas escolas portuguesas, nomeadamente quando inscritas em meios socioeconómicos desfavorecidos e desvalorizadas pelas culturas familiares, mas também quando os próprios espaços escolares são desvalorizados e as escolas são remetidas para lugares modestos nos rankings anuais independentemente do seu importante papel social na escolarização da população.

A focalização da questão do insucesso escolar, não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui (instruir, estimular e socializar as jovens gerações) mostra como este fenómeno decorre da sua organização e obriga a repensar os fatores internos, certamente numa perspetiva ecológica de desenvolvimento organizacional e comunitário.

Poderíamos começar por realçar a proximidade ou distância entre os códigos familiar e escolar e acentuar o papel da escola na reprodução e transformação escolar (Bernstein, 1981) e as interações seletivas no interior da sala de aula (Gomes, 1987). Mas preferimos enfatizar os fatores curriculares (cursos oferecidos, programas prescritos e estruturas e métodos de avaliação), os fatores pedagógicos (a organização da sala de aula, a gestão dos espaços e dos tempos, as atividades propostas, a relação pedagógica) e os fatores organizacionais (as formas de agrupamento dos alunos, o sistema de aprovação e retenção dos alunos e – por que não? – a preparação científica e pedagógica dos professores).

Muitas vezes se associa ao insucesso escolar a ausência de disciplina e de motivação e se afirma que, em resultado da escolarização massiva, os professores

se deparam com o enorme desafio de “ensinar a quem não quer aprender”. **João Amado e Isabel Freire** proporcionam instrumentos para compreender e construir respostas às indisciplinas escolares e **Lurdes Veríssimo** apresenta como “faces de uma mesma moeda” o desafio de “motivar os alunos [e] motivar os professores”. (In)disciplina e (des)motivação enquadram-se na questão do (in)sucesso escolar, quando nos centramos nos comportamentos, nas expectativas e nos fatores psicológicos e organizacionais do processo de ensino e aprendizagem.

João Amado e Isabel Freire preferem falar de indisciplinas (exatamente, no plural!), distinguindo três níveis: o primeiro tem a ver com as infrações às regras sociais (comunicação, ocupação de espaços, assiduidade, cumprimento de tarefas, etiqueta,...) e os outros dois referem-se à agressão interpessoal, às infrações às normas de relação com os pares (o segundo) e de relação com os professores e outros (o terceiro). É possível estabelecer proximidades e diferenças entre indisciplina(s) e violência(s) em contexto escolar e, no caso das últimas, distinguir entre violência *na* escola, violência *contra* a escola e violência *da* escola, e trazer à liça a indisciplina agressiva dos alunos, o seu comportamento antissocial no espaço escolar ou exercida desde o exterior (que coloca no domínio da delinquência e da criminalidade) e a violência simbólica que a própria escola comporta enquanto aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1974, p. 44).

Estas distinções contribuem para a análise da indisciplina em contexto escolar, sugerindo a necessidade de categorizar os comportamentos disruptivos dos alunos para perceber o que se deve às suas características pessoais, ao contexto sociofamiliar e ao contexto socio-organizacional da escola e da sala de aula. Neste aspeto, consideramos de leitura obrigatória a abordagem sociológica de Carlos Gomes, professor da Universidade do Minho, sobre “Guerra e paz na sala de aula” e os ensinamentos que, da análise das dinâmicas de conflito (dominação, negociação) e de cooperação (antagonista, divergente pacífica e convergente tendencialmente consensual), se podem tirar para as estratégias educativas dos professores, mesmo quando os alunos não consideram a sala de aula como um “campo de batalha” (2009, pp. 156-159).

Centrando a análise sobretudo nos fatores escolares, **João Amado e Isabel Freire** evidenciam como é que a ação e a interação dos mesmos são explicadas pela investigação multidisciplinar para, de seguida, “estabelecer alguma relação entre as vivências interpessoais e do envolvimento coletivo dos agentes educativos na escola com o modo como se gere e lida com a problemática disciplinar no contexto da escola e nos outros espaços da instituição escolar”.

Lurdes Veríssimo perpassa por várias definições de motivação, distingue entre motivação intrínseca e motivação extrínseca e realça a sua influência na promoção da aprendizagem. A abordagem das teorias da motivação serviram a esta autora para problematizar o papel dos professores na (des)motivação dos alunos e desenvolver algumas propostas de práticas relacionadas com o processo de aprendizagem, com a organização da aula, com a valorização dos progressos do aluno, com a relevância e aplicabilidade das aprendizagens.

O capítulo de Lurdes Veríssimo sugere-nos uma questão levantada no âmbito da motivação organizacional: “Eu posso levar um cavalo até à fonte. Posso obrigá-lo a beber?”. A distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca chama a atenção para a necessidade do professor fazer previamente um inventário dos interesses dos alunos, atender às características individuais e grupais existentes na turma, atender aos diversos estilos de aprendizagem e às múltiplas inteligências (Gardner, 2007) em presença. Mas fundamentalmente para a necessidade de manter em alta os seus níveis de motivação. Na verdade, a educação requer o otimismo e a esperança sugeridos na referência utópica com que termina este texto de Lurdes Veríssimo, que sugere estratégias pedagógicas para promover a motivação dos alunos.

A abordagem do (in)sucesso escolar obriga a problematizar a escola e repensar a sua organização pedagógica e a melhoria dos processos educativos. **João Formosinho** e **Joaquim Machado** apresentam modelos de trabalho em equipas docentes na escola e **António Bolívar** mostra “o que nos ensina a investigação” relativamente a “melhorar os processos e os resultados educativos”.

João Formosinho e **Joaquim Machado** lembram as transformações na escola básica, desenvolvem uma conceção de escola como organização sociocomunitária prestadora do serviço público de educação e, a partir da constatação da inadequação da turma como unidade organizacional da escola de todos, com todos e para todos, distinguem três tipos de organização do processo de ensino: a consolidada organização por turmas independentes, a diversamente ensaiada organização por turmas contíguas e a organização por Equipas Educativas. Estes autores comparam estes tipos de organização do processo de ensino no que respeita aos pressupostos da gramática escolar (homogeneidade e permanência da turma), ao controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica (gestão do tempo escolar, gestão do espaço escolar, progresso dos alunos e distribuição dos apoios educativos), bem como à coordenação do ensino, à gestão curricular, à monitorização das aprendizagens, à gestão grupal e da disciplina escolar e ao acompanhamento e orientação escolar dos alunos.

Não se esgotando nas diversas concretizações já ensaiadas em diversas escolas, a proposta de organização da escola por Equipas Educativas apresenta três dimensões organizacionais: o agrupamento dos alunos em grupos de dimensão variada (grande grupo, grupo médio, grupo pequeno, trabalho independente) em função das atividades a empreender, dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização; a integração dos saberes curriculares em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos; a constituição de equipas multidisciplinares e a criação de uma teia complexa de relações colegiais entre os profissionais de educação (Formosinho & Machado, 2009, p. 42). A comparação estabelecida entre os processos de organização do ensino mobiliza a expressão “equipas docentes”, acentua a dimensão apelativa do trabalho em “equipas docentes” e valoriza a organização por “equipas docentes”, ao mesmo tempo que reforça a pertinência

das questões que estes autores levantam em *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola* (2009, pp. 43-44).

Como refere José Verdasca no primeiro capítulo, no que respeita à unidade de base adotada e às modalidades de agrupamento de alunos ensaiadas (e à sua flexibilidade), o modelo de equipas docentes pode ser um bom complemento de análise às modalidades ensaiadas no âmbito do Programa Mais Sucesso, nomeadamente os Projetos *Turma Mais* (Verdasca & Cruz, 2006; Verdasca, 2011; Magro-C., 2011) e *Fénix* (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011).

António Bolívar dá conta das perspetivas atuais sobre os processos de melhoria e inovação da escola, acentua a importante relação entre a liderança educacional e os processos de melhoria. Destacando os ensinamentos da investigação, o autor sublinha os processos para transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem profissional* e valoriza a assessoria para a melhoria da escola e do trabalho em sala de aula. A focalização no ensino, na sala de aula e nos processos de melhoria permite a este autor sublinhar a necessidade de passagem da lógica de controlo à lógica de capacitação e de compromisso dos professores e ao seu papel na melhoria da escola, bem como de desenvolvimento de caminhos de melhoria a diversos níveis (políticas educativas, inserção territorial das escolas, currículo, gestão e liderança institucional), e a pugnar por uma política alternativa de mudança e governação das escolas.

Importa aqui sublinhar a perspetiva do autor desenvolvida em livro recentemente publicado em Portugal (Bolívar, 2012). Aí, o autor realça os processos educativos sem esquecer os resultados de aprendizagem, apresenta a autoavaliação da escola e a avaliação externa como instrumentos de melhoria dos processos e dos resultados e preconiza uma avaliação de professores que articule o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Na verdade, a sustentabilidade dos processos de melhoria assenta numa perspetiva holística que abrace a conceção de escola como organização que aprende (Senge *et al.*, 2005), valorize os professores, a formação em contexto e as dinâmicas de colaboração.

Também **Miguel Angel Santos Guerra** glosa a melhoria dos processos e resultados educativos, vincando a importância da direção da escola e insistindo no sentido pedagógico da liderança. A partir do fenómeno contagiante proporcionado pelas feromonas da maçã que aceleram o amadurecimento da fruta que lhe está próxima, este autor desenvolve a sua perspetiva de liderança com sentido pedagógico, alicerçando o seu pensamento nos discursos dos gestores escolares, na maior ou menor riqueza das suas motivações pedagógicas, na sua alocação mais para o lado da Administração ou para o lado da escola e no seu papel de interface entre ambos os polos e também com a comunidade em que a escola se insere, a perspetivação dos contextos em que trabalham, a maior ou menor riqueza das tarefas pedagógicas que realizam, as conceções em que assentam os seus modos de formação, como acabam e que dificuldades sentem. Merece realce a distinção que o autor estabelece entre as racionalidades técnica e prática e as conceções de diretor como aplicador (seja do que os políticos decidem seja do que os investigadores compreendem) e de diretor como investigador (que investiga, compreende e decide, competindo à Administração a

função de ajuda), bem como a quádrupla triangulação – das estratégias (indagação, aperfeiçoamento e inovação), dos conteúdos (atitudes, concepções e práticas), dos requisitos (condições, conhecimento e vontade) e dos âmbitos (sociedade, escola e família) – necessária a qualquer diretor que queira imprimir um sentido pedagógico à liderança, onde assumem especial relevo dez verbos essenciais à melhoria da escola: interrogar-se, partilhar, investigar, compreender, decidir, escrever, difundir, debater, comprometer-se e exigir.

Esta perspetiva de liderança pedagógica ganha a explicitação dos pressupostos políticos e teóricos em que assenta. Nós acentuaríamos aqui três competências duráveis do gestor escolar: o conhecimento profissional, a sua capacidade para aplicar esse conhecimento na resolução dos problemas e situações escolares e o seu saber fazer acontecer. Esta última competência remete para a vontade como requisito e abrange a capacidade de mobilizar os outros e promover a liderança partilhada, que nos parece ser a que mais se coaduna com a organização do trabalho docente.

Por sua vez, **Maria do Céu Roldão** centra-se no “desenvolvimento do currículo e [a] melhoria de processos e resultados”. A sua explanação assenta em questões centrais do processo de ensinar e aprender (o quê? por quê? a quem? como?) e do campo do currículo passa para a organização pedagógica (os modelos de estruturação da escola e de agrupamento dos alunos) e defende outro tipo de atuação do professor, assumindo maior responsabilidade na escolha e monitorização das estratégias de ensino. Analisando os constrangimentos da escola, a autora conduz a uma escola “repensada”, que não se amarre à organização oitocentista mas “naturalizada” (turmas uniformes, segmentação do saber, trabalho celular de cada professor, ritmo uniforme, anualidade...) e propõe um conjunto de ruturas ou, no mínimo, soluções possíveis de melhor uso da prática instalada e que se relacionam com as lideranças dos processos de ensinar, da articulação horizontal em cada turma e das articulações verticais dos saberes, mas também com a criação de condições maximizadoras de sucesso, a análise sistemática de processos e resultados e uma política de escola que integre dispositivos de supervisão e monitorização dos processos de melhoria.

Na verdade, a problemática do (in)sucesso escolar está instalada na escola e nela devem ser procuradas soluções, nomeadamente no que tange à sua organização pedagógica e às lideranças, aos processos e aos resultados educativos. Mas não devemos esquecer que há condicionantes estruturais e organizacionais que resultam de políticas educativas decididas acima e fora da escola e que conformam o trabalho docente. Assim, este ciclo de conferências abordou a política de redimensionamento da rede escolar e “agregação de agrupamentos”, bem como a avaliação externa das aprendizagens dos alunos: **Joaquim Machado** aborda “a rede escolar e a administração das escolas”, realçando “novos e velhos desafios”, e **José Matias Alves** problematiza a questão dos “exames”, desmontando “mitos e realidades” destas provas de avaliação externa.

Centrando-se nos subsistemas de ensino não superior, **Joaquim Machado** enfatiza as suas lógicas de expansão e as concepções de escola mobilizadas para o

crescimento da rede escolar, bem como os modelos de gestão escolar implementados. Explicita ainda e problematiza a economia de escala utilizada no redimensionamento do território educativo, contrapondo ao fascínio do “grande”, que preconiza a solução organizada em grande escala para os problemas educativos, o elogio do “pequeno” que mobiliza a defesa de escolas mais humanizadas. Por fim, afirma a necessidade de realimentar a relação entre a sede administrativa do agrupamento e as subunidades organizativas fazendo reverter a “institucionalização” da escola e criando “escolas dentro da escola” que a agregação de agrupamentos pretende instituir, como contraponto à gestão à distância que esta nova modalidade comporta. Na verdade, se, como realça João Formosinho (2000), a ação educativa da escola comporta a interação de pessoas com pessoas (sobretudo de alunos com alunos, de alunos com professores e de professores com professores), a gestão de proximidade surge como a mais adequada para a prossecução de princípios e critérios que estão na base da criação e, agora, da agregação de agrupamentos, como, por exemplo, a articulação curricular e a transição entre ciclos e a construção de percursos coerentes e integrados dos alunos.

A análise deste autor considera a racionalização da gestão dos recursos físicos, humanos e financeiros, mas também valoriza a predominância dos critérios pedagógicos sobre os administrativos (que a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza), e, considerando a geografia e a demografia do território educativo associadas à rede local de ofertas educativas e às demandas das famílias, antevê a necessidade de ponderar a administração local da educação escolar e de rever o modelo de gestão dos estabelecimentos escolares. Defende-se, assim, um modo próprio de gestão do estabelecimento em função do seu projeto específico e do modelo de organização do ensino, salvaguardando, no entanto, a sua articulação com o projeto de território e a ação educativa dos restantes estabelecimentos.

Por sua vez, **José Matias Alves** convida a uma viagem pelas questões da docimologia, faz uma síntese atualizada da questão dos exames, repondo os argumentos contra e os argumentos a favor desta modalidade de avaliação externa das aprendizagens dos alunos. No desenvolvimento das suas sete teses centrais sobre os exames, pergunta o autor por que estão aí os exames, quando sabemos que eles são um instrumento pobre de avaliação, empobrecem e reduzem o currículo e as práticas pedagógicas, muitas vezes não são válidos nem fiáveis (e, por isso, não são justos), não são a salvação do sistema educativo (nem a sua perdição!) e, defende o autor, devem ser examinados sobretudo pelos efeitos que geram a montante e a jusante.

A explicação estará na segunda tese enunciada pelo autor, segundo a qual os exames são um elemento essencial para a credibilidade e confiabilidade social do sistema educativo, e na sua eficácia social como “dispositivo de regulação das aspirações” (Alves, 2008). Na verdade, o retorno da avaliação externa, primeiro da avaliação das aprendizagens dos alunos e, depois, da avaliação externa das escolas remete, em primeiro lugar, para a maior autonomia outorgada às escolas e à necessidade destas terem dados sobre o seu funcionamento para a sua própria

melhoria, bem como para a necessidade de prestação de contas à comunidade educativa e de informação à sociedade relativamente ao cumprimento das finalidades assacadas à educação escolar (Estefania Lera & López Martínez, 2003, pp. 28-29). Remete ainda para a procura de legitimação do papel interventor do Estado no domínio da educação escolar, ao mesmo tempo que, curiosamente, parece querer abandonar uma conceção do território que é mais abrangente que a de carta educativa e rede escolar e circunscrever a educação escolar ao currículo prescrito.

A problemática do (in)sucesso escolar e a procura de respostas adequadas no interior da escola não é recente, até porque se reconhece hoje a escola como lugar central de gestão, sendo a comunidade local o seu parceiro essencial na tomada de decisão com vista à contextualização da oferta formativa aos alunos e suas comunidades, a flexibilização do currículo e a diferenciação pedagógica. Reconhece-se também aos professores um papel decisivo na gestão colaborativa do currículo e na adequação dos dispositivos pedagógicos que garantam a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Mas este reconhecimento não permite que se assaques exclusivamente aos professores (nem aos professores e às famílias) a responsabilidade pelos percursos escolares dos alunos.

Em síntese, justifica-se a atribuição à escola de margens mais alargadas de autonomia em relação à organização pedagógica e à gestão curricular, competindo ao Estado definir um currículo de base e estabelecer balizas reguladoras para garantir que as escolas estabeleçam percursos diferenciados adequados aos alunos. O problema que se coloca é saber se, no uso da autonomia, as escolas enveredam por um ensino diferenciador que promove a equidade e a justiça ou por um ensino uniforme que legitima as desigualdades e promove a seleção social através da educação escolar (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991). O caminho a percorrer comporta riscos e, para que o risco valha a pena, os contributos práticos carecem da fecundação que só a teoria garante e da monitorização que a investigação-ação pode sustentar.

Referências bibliográficas

Althusser, Louis (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

Alves, J. Matias (2008). *Os Exames no Ensino Secundário como Dispositivo de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Porto: UCP.

Alves, José Matias & Moreira, Luísa (Org.) (2011). *Projeto Fénix: Relatos que contam o sucesso*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Azevedo, Joaquim & Alves, José Matias (Org.) (2010). *Projeto Fénix Mais Sucesso Para Todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society*, 10, 327-363.
- Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estefania Lera, José Luis&López Martinez, Juan (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Ferreira Alves, José & Formosinho, João (1992). *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, Howard (2007). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, Carlos Alberto (1987). A interação seletiva na escola de massas, *O Ensino*, nºs 18-19-20-21-22, 169-180.
- Gomes, Carlos Alberto (2009). *Guerra e paz na sala de aula: Pesquisa e análise sociológica em escolas portuguesas*. Lisboa: Rui Costa Pinto Edições.
- Heacoox, Diane (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Magro-C., Teodolinda (2011). Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional. In I. Fialho & H. Salgueiro, *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 13-32). Évora: Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais / Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Pires, Eurico Lemos (1987a). Não há um, mas vários insucessos. In Vários, *O Insucesso escolar em Questão* (pp.11-15). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, Eurico Lemos (1987b). O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva. In Vários, *O Insucesso escolar em Questão* (pp. 51-56). Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, Eurico Lemos; Fernandes, António Sousa & Formosinho, João (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos Guerra, Miguel Angel (2011). *El árbol de la democracia*. Porto: Profedições.

Senge, Peter et al. (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, Thomas J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.

Verdasca, J. L. C. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: Universidade de Évora / Escola de Ciências Sociais Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Verdasca, José & Cruz, Teodolinda (2006). O projeto TurmaMais: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares, *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, nº 5, 113-118.