



CATÓLICA  
PORTO

EDUCAÇÃO E  
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

# ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa  
Faculdade de Educação e Psicologia

## **Ficha técnica**

**Título:** Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

**Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

**Autores:** Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

**Design e Paginação:** Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

**Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins

**ISBN:** 978-989-99486-0-0

**Editor:** Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

**Local e data:** Porto, 2015

# GRAMÁTICA ESCOLAR E (IN)SUCESSO

## Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI

ILÍDIA CABRAL ([icabral@porto.ucp.pt](mailto:icabral@porto.ucp.pt)) & JOSÉ MATIAS ALVES ([jalves@porto.ucp.pt](mailto:jalves@porto.ucp.pt))

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal

### RESUMO

Em 2009 o Ministério da Educação lança o *Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE)*, com o objetivo de prevenir o insucesso e o abandono escolar no ensino básico. O PMSE prevê alterações ao nível do modelo escolar tradicional, tornando possíveis diferentes formas de agrupar os alunos e de gerir os tempos e espaços de instrução. Este programa marca o início de uma *nova geração de políticas educativas*, mais centradas no apoio das iniciativas de cada estabelecimento escolar, e abre caminho para a emergência de outros projetos por parte das escolas (numa lógica *bottom up*), que se auto organizaram para fazer face aos seus problemas.

Neste cenário, quisemos compreender melhor a realidade deste tipo de projetos, enveredando por um estudo de caso múltiplo que abrangeu três projetos diferentes: Fénix, Turma Mais e Área de Desenvolvimento Individual. Na tentativa de compreender se a forma como as escolas se (re)organizaram no âmbito destes projetos tem sido percecionada como promotora da aprendizagem dos alunos, propusemo-nos estudar as variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens e os seus impactos nas escolas. As lentes teóricas convocadas situam-se ao nível das políticas educativas, da *gramática* organizacional, das variáveis organizacionais (lideranças, agrupamento dos alunos, tempo de ensino/aprendizagem, culturas profissionais e redes de apoio) e das variáveis chave da sala de aula. Convocaram-se as perspetivas teóricas da burocracia, do neoinstitucionalismo e da escola como sistema debilmente articulado.

Foi possível concluir que, na generalidade, os diferentes atores envolvidos nos projetos os percecionam como geradores de impactos positivos nas aprendizagens dos alunos. Identificam-se algumas margens de melhoria: a instituição de práticas de supervisão pedagógica que permitam uma reflexão mais consistente sobre a ação de ensinar e com impactos diretos nos modos de fazer aprender; uma gestão mais inteligente e integrada do currículo, mais atenta ao estágio de desenvolvimento dos alunos e assente em práticas de desenvolvimento curricular mais colaborativas; a ativação do funcionamento dos projetos numa lógica de ciclos de aprendizagem, alavancados por processos de diferenciação pedagógica e mecanismos de avaliação formativa ao serviço das aprendizagens.

**Palavras-chave:** sucesso escolar, gramática escolar, melhoria das escolas

### ABSTRACT

In the beginning of the twenty-first century the Ministry of Education launched “Programa Mais Sucesso Escolar” (*More School Success Program*), with the objective of preventing school failure and dropout in primary education. This program is based on the alteration of the traditional school model, making it

possible to group students and to manage time and space for instruction in a flexible way. This was the beginning of a new generation of educational policies, more centered in supporting the local initiatives of each school, that made it possible for schools (on a bottom up logic) to organize themselves in order to find answers for their problems and enabled school based projects to emerge.

In this scenario, we sought to better understand the reality of these initiatives, developing a multiple case study of three different projects: Fénix (*Phoenix*), Turma Mais (*Plus Class*) and Área de Desenvolvimento Individual (*Individual Development Area*). In the attempt of understanding if the way schools have reorganized themselves within these projects has been perceived as learning promoting, we intended to study the organizational variables mobilized to promote learning amongst students as well as their impacts in schools.

As lentes teóricas convocadas situam-se ao nível das políticas educativas, da *gramática* organizacional, das variáveis organizacionais (lideranças, agrupamento dos alunos, tempo de ensino/aprendizagem, culturas profissionais e redes de apoio) e das variáveis chave da sala de aula. Convocaram-se as perspetivas teóricas da burocracia, do neoinstitucionalismo e da escola como sistema debilmente articulado.

The theoretical lenses that were summoned situate themselves in the field of educational policies, school *grammar*, organizational variables such as leadership, student grouping, instructional time, professional cultures and support networks and key classroom variables. In this process we convened the theoretical perspectives of bureaucracy, new institutionalism and school as a loosely coupled system.

The analysis of the collected data leads to the conclusion that in general, the different actors involved in the projects (principals, teachers and schoolchildren) perceive them as generating positive impacts on learning. We identify, however, some areas for improvement, such as the institution of pedagogical supervision practice that enables a more accurate reflection on the act of teaching with direct impacts in the pedagogical practice; a more intelligent curriculum management, more attentive to the children's developmental stadium and based on more collaborative curriculum development practice; the activation of true learning cycles, leveraged by pedagogical differentiation processes and formative assessment mechanisms to the service of learning.

**Key words:** academic success, school grammar, school improvement

O presente estudo elegeu como objeto de investigação três projetos que, a partir da alteração da gramática escolar, visam melhorar as aprendizagens dos alunos, combatendo o insucesso e o abandono escolar: Projeto Fénix, Projeto Turma Mais e Área de Desenvolvimento Individual (ADI).

Num estudo de caso múltiplo estudamos a implementação do Projeto Fénix naquela que passará a ser designada por escola 1 e dos projetos Turma Mais e ADI naquela a que nos referiremos como escola 2.

Guiou-nos a seguinte questão de partida: «A forma como estas escolas se (re)organizaram no âmbito dos projetos em análise tem sido percecionada como promotora da aprendizagem dos alunos?».

Com este estudo pretendeu-se compreender as variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens e os seus impactos tiveram nas escolas; a auto perceção dos diretores sobre o seu papel na implementação dos projetos; o estilo de liderança associado à implementação dos projetos; as principais características dos modos de trabalho pedagógico em sala de aula; as perceções de alunos, professores e órgãos diretivos sobre as consequências destas novas formas de organização escolar e, por fim, os efeitos dos projetos nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos. Interessou-nos analisar a morfologia destes projetos nesses contextos específicos, compreender o que realmente mudou nestas escolas e tentar relacionar essa mudança com a qualidade das aprendizagens dos alunos.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO

Nesta secção faz-se a descrição dos três projetos que integraram o estudo, referindo a sua génese e principais características.

### *O Projeto Fénix*

O Projeto Fénix nasceu no Agrupamento de Escolas de Beiriz, onde se encontra em funcionamento desde o ano letivo de 2008/09. Este projeto assume como objetivo primordial que “todos os alunos que entrem no ensino pré-escolar cumpram a escolaridade obrigatória, sem retenções e com o menor número de níveis negativos possível” (Ministério da Educação, 2009).

O projeto parte de uma adaptação do conceito de turmas de nível, que decorreu de um ensaio feito neste Agrupamento de Escolas em 2007/08. Esta solução, apesar de ter colhido uma avaliação positiva, revelou a necessidade de se evoluir para uma forma de organização escolar alternativa. Isto porque “o princípio de juntar quem tem menos para lhe proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem, veio a revelar-se uma exigência muito difícil de cumprir porque a concentração de dificuldades tendeu a tornar muito difícil a criação de um clima propício às aprendizagens” (Alves, 2010b, p. 51). O Projeto Fénix apresenta-se, então, como essa solução organizacional alternativa, com base no conhecimento produzido sobre a promoção do sucesso educativo e alimentando-se de uma reflexão na ação.

Em termos operacionais o projeto funciona selecionando-se duas turmas, em cada ano de escolaridade, para serem *Turmas Fénix*. Estas duas turmas integram alunos com um percurso escolar que demonstra que, à partida, irão necessitar de mais tempo ou de um outro tipo de apoio para atingirem as competências esperadas para o seu ano de escolaridade. Trata-se aqui de uma relativa homogeneização mediante o nível de conhecimentos dos alunos, que permita situar os problemas no limiar da complexidade.

Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são criados, para cada ano de escolaridade, dois grupos denominados *ninhos*, que pretendem integrar temporariamente alunos que precisam de um apoio mais intensivo e específico, em função dos seus níveis de proficiência. Os alunos que deverão frequentar os *ninhos* (cujo trabalho decorre no mesmo tempo letivo destas disciplinas nas *Turmas Mãe*) são selecionados pelo professor titular da disciplina, mediante diagnóstico prévio de dificuldades, não se ultrapassando, por norma, os 5-7 alunos por ninho. Esta situação de apoio temporário (com uma duração idealmente por não superior a 6 semanas) prevê que os alunos que são colocados nos *ninhos* sejam capazes de recuperar as dificuldades evidenciadas em determinada fase e, como tal, regressar à sua turma de origem. Desta forma, o fluxo de migração de alunos entre turma de origem e *ninhos* é flexível e corresponde às necessidades por estes evidenciadas e diagnosticadas pelos professores. Outro aspeto a ter em conta no projeto é o facto de este visar, também, a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos das turmas não Fénix dos anos de escolaridade nos quais o projeto é implementado. De acordo com Alves

(2010b), esta expectativa baseia-se no facto de estes alunos “terem melhores condições para aprender nos contextos de sala de aula uma vez que *os alunos que não querem aprender o que a escola oficial lhes quer dar* não estão lá e, por outro lado, porque se aumentam as expectativas de sucesso que se sabe agirem de modo significativo sobre os processos e os resultados” (p.54, 55).

### *O Projeto Turma Mais*

A Escola Secundária com 3º Ciclo Rainha Santa Isabel (ESRSI) apresentou o Projeto Turma Mais à Direção Regional de Educação do Alentejo em julho de 2002. Este projeto nasceu da necessidade de encontrar soluções organizativas diferentes, capazes de fazer face às elevadas taxas de insucesso escolar que se verificavam ao nível do 7º ano de escolaridade. No ano letivo de 2000/01 a escola tinha implementado,

em regime de experiência, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Apesar da experiência da gestão flexível do currículo não ter conseguido minorar os problemas relacionados com o insucesso escolar que se viviam na escola, acabou por ter um contributo decisivo na revelação de que “era a turma, como bloco monolítico disfuncional que resistia a toda e qualquer tentativa de estabelecimento de novas regras de interação” (Cruz, 2011, p. 16). É desta convicção (e desta evidência) de que o problema do insucesso escolar que se fazia sentir estava relacionado com a composição e organização das turmas de alunos que nasce a *Turma Mais*. Este projeto foi pensado por forma a encontrar uma solução que, respeitando os imperativos legais, permitisse intervir ao nível da constituição das turmas, para que se pudesse assegurar melhores resultados escolares.

A estratégia pedagógica adotada passou pela constituição de uma turma sem alunos fixos (*Turma Mais*) por onde iam circulando, durante algumas semanas, elementos provenientes das diferentes turmas de um mesmo ano de escolaridade (por norma, cerca de cinco a seis vezes por ano letivo). Os grupos de alunos a frequentar a *Turma Mais* eram constituídos por alunos que apresentavam ritmos de aprendizagem semelhantes. Esta estratégia não implicava uma sobrecarga de horas semanais para os alunos, uma vez que cada grupo ficava sujeito a um tempo de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Enquanto estavam a frequentar a *Turma Mais*, os alunos ficavam sujeitos a um novo horário, com o desenho curricular igual ao da turma de origem e continuavam a trabalhar os conteúdos programáticos que estavam a ser desenvolvidos nas suas turmas de origem, com a vantagem de poderem beneficiar de um tipo de apoio mais próximo e individualizado, dadas as características semelhantes em termos de ritmos de aprendizagem.

O objetivo principal da *Turma Mais* que, segundo Verdasca (2011), residiu na criação de condições organizacionais pedagógicas que promovessem a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, foi conseguido a partir da assunção de que a escola dispõe de margens de autonomia na esfera organizativa. Estas margens de autonomia permitem-lhe repensar a configuração dos agrupamentos de alunos, com ganhos significativos ao nível da melhoria das suas aprendizagens.

#### *O Projeto ADI*

A 13 de março de 2010 o Agrupamento de Escolas do qual a Escola 2 é sede apresentou à Direção Regional de Educação do Norte (DREN) um Projeto de Autonomia. Das várias propostas apresentadas nesse projeto a DREN autorizou duas, a título experimental: a implementação de um modelo do tipo equipas educativas e uma gestão flexível dos tempos afetos ao Estudo Acompanhado e à Área de Projeto. A autorização concedida lançou as bases para o desenvolvimento do projeto ADI na escola sede, tendo este sido implementado no ano letivo de 2010/11, nas turmas de 5º e 7º ano.

Em termos conceptuais o projeto ancora-se na noção de equipa educativa, baseando-se na ideia de que um conjunto de professores pode delinear uma estratégia concertada que permita potenciar as capacidades de um determinado grupo de alunos com os quais trabalha. O projeto parte do pressuposto de que o bom funcionamento de uma equipa educativa está dependente da existência de um espaço de autonomia que lhe permita fazer uma gestão flexível de espaços, tempos e recursos humanos. Assim sendo, foram criadas equipas educativas para as turmas de 5º e 7º ano, às quais foram atribuídas duas turmas. Para além da lecionação das disciplinas curriculares cada equipa educativa passou a dispor de forma autónoma e flexível dos tempos atribuídos às áreas curriculares não disciplinares, sendo este o espaço/tempo de aprendizagem designado por “Área de Desenvolvimento Individual” (ADI).

No 5º ano as equipas educativas dispuseram dos tempos Área de Projeto e Estudo Acompanhado e ainda de dois tempos de desdobramento a Ciências da Natureza, agrupados num total de 3 blocos de 90 minutos cada, nos quais estavam presentes 4 docentes da equipa educativa. No 7º ano, para além

dos tempos das áreas curriculares não disciplinares, a Escola atribuiu ao projeto algumas horas do seu crédito, num total de 2 blocos de 90 minutos, com 3 professores da equipa educativa presentes.

Em média, cada equipa educativa constituída por 8/9 professores tinha a seu cargo 45 alunos (provenientes de duas turmas). Os tempos de ADI eram geridos semanalmente pelas equipas, não apenas para “recuperar alunos”, mas também para “delinear e concretizar estratégias conducentes ao desenvolvimento de todos os alunos sobre a responsabilidade da equipa educativa.”<sup>1</sup> A coordenação das equipas educativas foi confiada aos dois Diretores de Turma.

Os 3 blocos de 90 minutos de ADI foram divididos entre aquilo que se convencionou designar por “ADI Teórica” e “ADI Prática”. Nos dois blocos de “ADI Teórica” estavam presentes 4 docentes, três deles os professores de Português, Matemática e Inglês, sendo o 4º o docente de História e Geografia de Portugal num dos blocos e o de Ciências da Natureza no outro bloco. “ADI Prática” ficava a cargo dos professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Ciências da Natureza.

O projeto abrangeu um total de 237 alunos de 5º ano, distribuídos por 10 turmas que deram origem a 5 equipas educativas.

A distribuição dos alunos pelos diferentes espaços e tempos de ADI é da responsabilidade de cada equipa educativa que, em função das necessidades diagnosticadas semanalmente, decide quais os espaços a frequentar pelos diferentes alunos e quais as tarefas que estes deverão realizar. As equipas educativas dispõem de 90 minutos semanais em horário letivo para reunirem no âmbito do projeto.

A forma como os alunos são distribuídos pelos docentes depende do trabalho a ser desenvolvido em cada espaço e a cada momento: podem estar os três ou quatro docentes numa atividade conjunta no mesmo espaço, ou divididos em dois, três ou quatro grupos utilizando os espaços e recursos disponíveis para cada situação.

As possibilidades de trabalho são diversas, podendo ir do trabalho de tutoria de um docente com um, dois, quatro aluno(s), trabalho de recuperação numa determinada disciplina com 2/4/6 ou mais alunos utilizando gabinetes anexos às salas de aula, atividades de desenvolvimento com alunos em diferentes áreas utilizando espaços adequados (Biblioteca, Sala de Estudo, Laboratório, salas com computadores,...) até atividades de toda a equipa educativa num espaço exterior ou no Auditório.

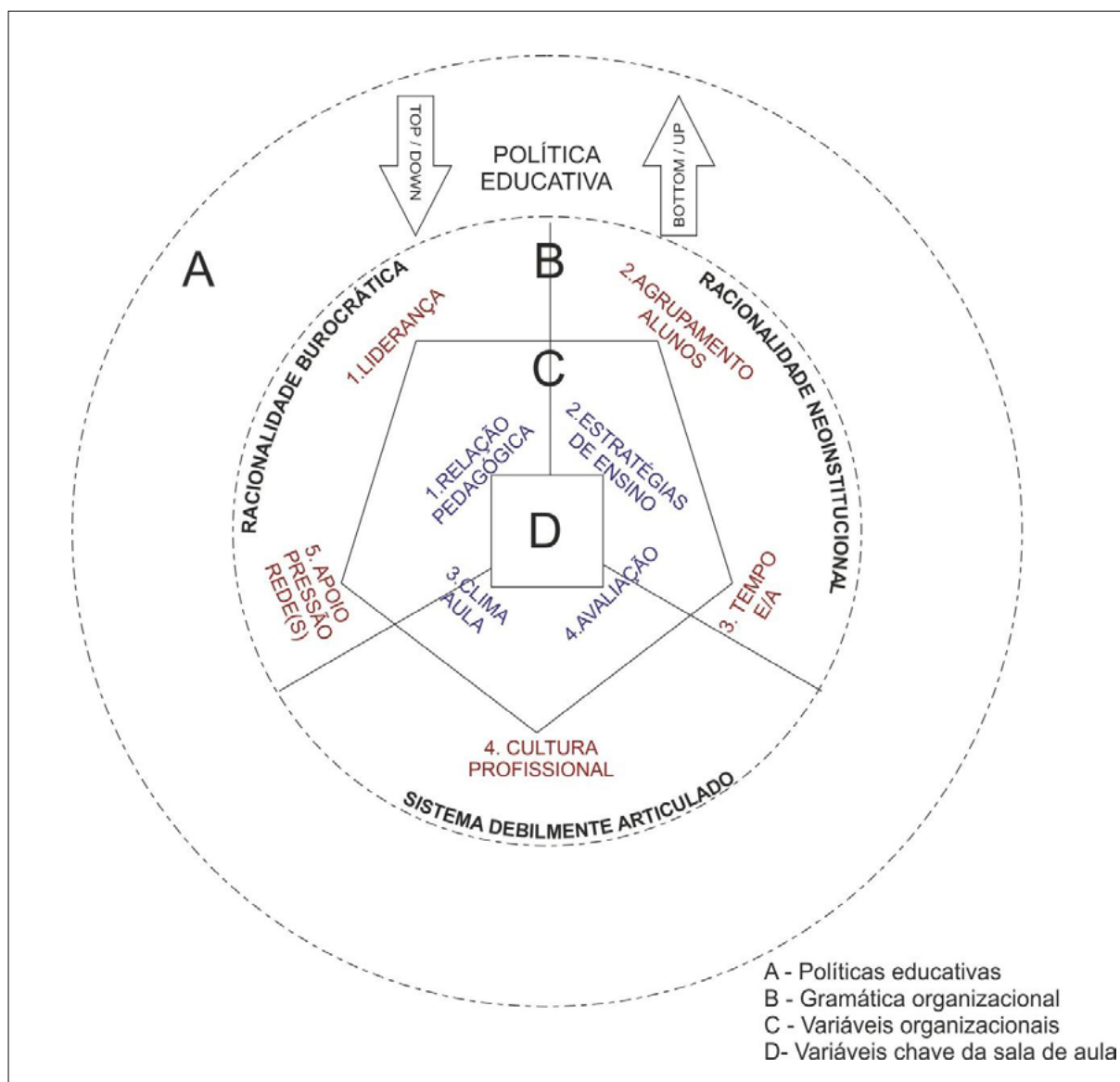
No ano letivo que se seguiu à implementação do projeto (2011/12) o Ministério da Educação e da Ciência introduziu alterações ao nível das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente no que se refere à Área de Projeto e ao Estudo Acompanhado. No 2º Ciclo a Área de Projeto foi suprimida e houve uma diminuição da carga horária a atribuir ao Estudo Acompanhado. Assim sendo, apesar do balanço bastante positivo feito pelos professores e pela direção da escola no final do primeiro ano da implementação do projeto, não houve condições para que este pudesse continuar, pois não havia crédito horário disponível para a sua manutenção nos moldes em que fora inicialmente concebido.

## 2. MODELO DE ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Partindo do pressuposto de que a tentativa de compreensão de uma realidade multifacetada carece da integração de vários olhares, perspetivas, lentes teóricas que, partindo de diferentes referenciais, nos permitam fazer uma interpretação mais holística dos fenómenos sociais, entendemos que o nosso objeto de estudo deveria ser analisado de forma integrada e multifocalizada, na tentativa de dotar a análise de dados de uma maior consistência e abrangência.

<sup>1</sup> In Documento de Apresentação da Área de Desenvolvimento Individual (ADI), elaborado pela escola 2.

Nesse sentido, esboçamos um modelo teórico multifocal de análise, que nos permita ler a realidade a partir dos contributos integrados de diferentes lentes teóricas (cf. Figura 1).



**Figura 1:** Modelo teórico multifocal de análise. **Fonte:** Elaboração própria.

Passamos, então, a uma breve explicitação do modelo em questão. Partimos do pressuposto de que o objeto de estudo em análise, que consiste em projetos que visam a reorganização da *gramática escolar* com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, é influenciado por diferentes (micro e macro) dimensões que influenciam a forma como estes são concebidos, percecionados, operacionalizados e avaliados.

A um nível mais macro estes projetos são influenciados pelas políticas educativas que os enquadram (dimensão A) e que podem organizar-se numa lógica *top down*, de natureza mais prescritiva, ou numa lógica *bottom up*, que reconhece às escolas a capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas.

Estes projetos preveem implicações ao nível da gramática organizacional da escola (dimensão B), que se constitui à luz de diferentes racionalidades que coexistem e explicam diferentes lógicas de ação. No

caso concreto selecionámos a racionalidade burocrática, a racionalidade neoinstitucional e a imagem da escola como sistema debilmente articulado, por considerarmos que são aquelas que melhor contribuem para a compreensão integrada dos fenómenos escolares. De facto, o sistema burocrático continua a marcar muitas das ações normativas, muitas das disposições dos diferentes atores (centrais e periféricos), a influenciar o modo de regulação das práticas educativas. Por outro lado, a visão neoinstitucional, com a sua inspiração ritualista, a sua lógica de legitimação e o cuidado face à leitura social dos seus processos e resultados educativos está muito presente em muitas das decisões tomadas nos diferentes níveis do sistema. Por fim, a lógica da escassa conexão entre fins e funções, entre estruturas internas e externas, entre instrumentos de regulação da ação, fazem da escola uma unidade dispersiva que requer esforços continuados de articulação vertical e horizontal. A gramática organizacional da escola inclui ainda as dimensões C (pentágono das variáveis organizacionais com implicações no modelo pedagógico em ação) e D (quadrado das variáveis chave da sala de aula, com influência no processo de aprendizagem dos alunos) pois é a este nível a ação educativa se realiza e cumpre (ou não) as promessas enunciadas.

Este modelo, que interliga diferentes estruturas de análise que vão desde a sala de aula às políticas educativas, parece-nos dotado de um potencial explicativo abrangente e integrador do fenómeno em estudo.

### 3. NOTA METODOLÓGICA

A definição do *design* de investigação foi influenciada pela natureza do nosso objeto de estudo, cientes de que “a natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos e não o contrário” (Sacristán e Gómez, 1998, p.100). Assim sendo, elegemos um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes de, numa abordagem qualitativa e interpretativa da realidade, nos permitirem observar “as peculiaridades dos fenómenos que são objeto de estudo”, indagando “o significado dos fenómenos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (id. *ibid.*, pp. 100, 102). Elegemos, para tal, quatro técnicas de recolha de informação: entrevistas semiestruturadas, observação de aulas, inquérito por questionário, análise documental. Apresenta-se, em seguida, um quadro resumo do trabalho de campo realizado (Quadro 1).

---

#### **i. Entrevistas semiestruturadas (9 entrevistas | 44 pessoas)\_ano letivo 2010/11**

Fénix: FG com 8 alunos | FG com 8 professores Fénix | entrevista coletiva a 2 professores não-Fénix | entrevista ao Diretor  
Turma Mais: FG com 7 alunos | entrevista coletiva a 2 professores das Turmas Mais | entrevista ao Diretor\*  
ADI: FG com 8 alunos | FG com 7 professores | entrevista ao Diretor\*  
\*O mesmo

---

#### **ii. Observação de aulas (24 horas e 30 minutos de aulas observadas)\_ano letivo 2010/11**

Fénix: 6 observações integrais | 6 observações parciais  
Turma Mais: 3 observações integrais | 6 observações parciais ADI: 6 blocos = 18 observações parciais

---

#### **iii. Questionário (*Principal Instructional Management Rating Scale\_Hallinger, 1983*)\_ano letivo 2011/12**

Fénix: 25 respostas num universo de 27 professores de 7º ano direta ou indiretamente ligados ao projeto  
Turma Mais: 39 respostas, correspondentes ao universo de professores do 3ºCEB

---

#### **iv. Análise documental (pautas de avaliação de final de ano letivo e pautas de classificação externa)\_ano letivo 2011/12**

Fénix e Turma Mais: análise das pautas de todas as turmas de 6º ano do ano letivo de 2010/11 em 2 fases  
- Evolução das classificações ao longo do 2º CEB (Fénix: 131 alunos | Turma Mais: 270 alunos)  
- Evolução das classificações ao longo do 5º, 6º e 7º ano (Fénix: 124 alunos | Turma Mais: 81 alunos)

---

**Quadro 1:** Resumo do trabalho de campo realizado

#### 4. SÍNTESE COMPARATIVA DOS TRÊS PROJETOS

Nesta secção procede-se a uma síntese comparativa dos três projetos em análise, retomando o modelo teórico multifocal apresentado. Tal como foi já explicitado, este modelo engloba diferentes níveis de análise, nomeadamente: A. Políticas educativas; B. Gramática organizacional; C. Variáveis organizacionais; D. Variáveis chave da sala de aula.

No que respeita ao primeiro nível de análise, os três projetos têm em comum o facto de emergirem no seio de políticas educativas que reconhecem a capacidade das escolas se organizarem para dar resposta às suas necessidades concretas, numa lógica de mudança *bottom up*. No âmbito desta política educativa, os projetos estudados surgiram da realidade concreta das escolas que, perante os problemas identificados, refletiram e estruturaram as respostas que consideraram mais adequadas para lhes fazer face, numa atitude de capacitação interna para a melhoria<sup>2</sup>.

Passando para o segundo nível, o da gramática organizacional, foi possível identificar nos três projetos características das diferentes lógicas de ação escolar constantes do modelo de análise que apresentamos. Por um lado, a racionalidade burocrática parece condicionar, desde logo, o próprio estilo de liderança dos Diretores, limitando-lhes a capacidade de manobra relativamente à adoção de mecanismos de supervisão pedagógica e ao nível da adoção de procedimentos de diferenciação, reconhecimento e recompensa dos professores. Por outro lado, o *mundo-do-sistema* parece estar, efetivamente, no centro das escolas, comandando o *mundo-da-vida* (Habermas, 1987). Isto porque, não obstante a preocupação dos diretores e dos professores com a realidade concreta das suas escolas e com a implementação de ações capazes de dar resposta às necessidades dos seus alunos, a ordem burocrática do *mundo-do-sistema* parece, mais uma vez, sobrepor-se a essas necessidades. Retome-se, a título exemplificativo, a preocupação mais ou menos explícita que os professores dos três projetos revelam face ao *cumprimento do programa*, que parece por vezes sobrepor-se à preocupação com a efetiva aprendizagem, por parte dos alunos, do programa que foi *cumprido* pelos professores. O professor parece aparecer frequentemente como “agente do Estado” (Formosinho, 1989) partindo-se do pressuposto de que o cumprimento (por vezes cego) das normas e regras emanadas pelo Estado garantirá, por si só, a “boa ordem da sociedade e da escola” (id. *ibid.*).

O próprio facto de um dos projetos (ADI) ter sido descontinuado por força das alterações introduzidas pelo Ministério da Educação e da Ciência na estrutura curricular do ensino básico, parece concorrer para a tese de que é a ordem burocrática quem mais ordena.

Esta constatação não deixa de introduzir algum paradoxo no discurso que enforma as políticas educativas no seio das quais emergiram os projetos em análise. Parece, por um lado, caminhar-se no sentido de uma progressiva territorialização da educação e do reforço da autonomia das escolas enquanto que, por outro lado, essa autonomia parece ser coartada por imposições ministeriais que ignoram, por vezes, as especificidades das escolas. Esta é uma das tensões frequentemente encontradas nos contextos da ação que introduzem complexidade e paradoxo.

Para além da presença da burocracia, foi também possível identificar um modo de funcionamento característico de uma racionalidade neoinstitucional que, assentando no *mito do profissionalismo* (Alves, 1999), parece legitimar automaticamente a ação da escola. Retomando a expressão de um dos diretores, parece que a ação pedagógica nas escolas corre *naturalmente* bem pelo que, nesta “lógica da confiança, alicerçada na presunção de competência” (id. *ibid.*, p. 42), parece não ser necessário implementar mecanismos de supervisão direta da instrução, ou instituir mecanismos formais de auscultação dos alunos face aos projetos.

<sup>2</sup> Refira-se, no entanto, que o projeto ADI, gerado pela mesma *geração* de políticas, acabou por ser descontinuado devido a alterações curriculares universais.

Por fim, a débil articulação que, por vezes, foi possível identificar entre o discurso dos atores envolvidos nos projetos e as práticas observadas, entre as intenções manifestas, as metas traçadas e as ações tomadas, parecem criar “uma dinâmica geral de ambiguidade” (Alves, 1999) que faz da escola um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976, 2009; Weick e Sutcliffe 2007). A título de exemplo, destaca-se a aparente desarticulação das decisões tomadas pelos professores dos projetos ao nível da gestão curricular, bem como a ausência de estratégias globais de ensino consistentes e a consequente fragmentação das tarefas escolares (Perrenoud, 1995) que foi possível identificar em algumas situações. Avançando no nosso modelo de análise para o pentágono das variáveis organizacionais, a grande característica comum aos três projetos estudados prende-se com o facto de romperem com a *gramática escolar* tradicional, prevendo-se a alteração do conjunto de regras e variáveis que habitualmente estruturam o modo de ensinar e fazer aprender os alunos. Esta alteração pressupõe, por sua vez, mudanças ao nível das variáveis chave da sala de aula. Para compreendermos, na prática, qual a importância das variáveis organizacionais e de sala de aula nos três projetos estudados, estabelecemos uma comparação com base no conjunto de dados recolhidos para cada um deles, relativamente ao grau de presença dessas variáveis (cf. Quadro 2).

Variáveis organizacionais / Projetos	Escola 1 Fénix	Escola 2 Turma Mais	Escola 2 ADI
Liderança de topo	X	XXX	XXX
Lideranças intermédias	XX	XXX	XXX
Agrupamento dos alunos	XXX	XXX	XXX
Tempo E/A	XXX	XXX	XXX
Cultura profissional	X	X	XX
Cultura organizacional	X	XX	XX
Apoio   Pressão   Redes	XXX	XX	X
Relação pedagógica	XXX	XXX	XXX
Clima de sala de aula	XX	XX	XX
Estratégias de Ensino	X	X	X
Avaliação pedagógica	X	X	XX

Legenda: XXX – forte presença | XX – presença razoável | X – presença escassa ou nula

**Quadro 2:** Comparação dos três projetos em análise

A breve análise comparativa que aqui realizámos permite-nos comparar a retórica dos projetos com os modelos em ação. No fundo, os três projetos têm bastantes semelhanças no que toca às variáveis organizacionais que se propõem mobilizar para atingirem um mesmo objetivo: melhorar os níveis de sucesso escolar dos seus alunos. Contudo, na prática encontramos regularidades e diferenças na forma como os projetos são operacionalizados. Entendemos que a reflexão sobre estas regularidades e diferenças poderá ser útil para identificar margens de melhoria e perspetivas futuras de ação.

## 5. CONCLUSÕES

Os resultados obtidos com este estudo permitem-nos sustentar sete conclusões-chave, que passamos a explicitar.

- i. É a política educativa global que gera e gere as possibilidades de inovação, mudança e melhoria dentro das organizações escolares.

Só uma política *bottom up*, que reconheça às escolas a capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas poderá criar as condições para melhorar, de forma significativa, consistente e duradoura, os processos e os resultados educativos. Isto implica uma *transformação* nos modos de governar, pressupondo o conhecimento e o reconhecimento que levam à confiança e tornam possível o alargamento das margens de autonomia individual e organizacional. E este alargamento das margens de autonomia pressupõe também alterações nos modos de relacionar e inspirar, pois que significa o acender das inteligências em crise (Crozier, 1998), iniciando “um tempo de lucidez e exigência”, “uma exigência de autonomia e de responsabilidade” (Alves, 2011b). Este é o tempo das lideranças para a aprendizagem (Hallinger, 2011) centradas na aprendizagem de toda a comunidade educativa, o tempo do desenvolvimento da capacitação interna das escolas (Hopkins, 2007; Bolívar, 2012) o tempo do reconhecimento da capacidade de autoria (Alves, 2011b; Robinson e Aronica, 2010), o tempo de substituir a lógica da vassalagem pela lógica da *cidadania organizacional* e da criação.

Esta política incorpora e trabalha metas de aprendizagem estabelecidas ao nível do sistema, que funcionam como elementos de catalisação dos recursos organizacionais e profissionais, numa simbiose que permita uma prestação de contas inteligente (Elmore, 2003; Hopkins, 2007; Bolívar, 2012). E que essa prestação de contas inteligente permita dar mais a quem mais precisa.

- ii. A *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994), ou seja, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução determina, em larga medida, o processo de escolarização e os seus sentidos. Só uma intervenção que altere a sintaxe da organização tem condições de fazer emergir novas possibilidades de sucesso. De facto, a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade de uma *gramática escolar* desenvolvida para ensinar a todos como se fossem um só, não se coaduna com novas formas de pensar o (in)sucesso escolar.

Em termos concretos, a alteração desta gramática passa por equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes flexíveis e mutáveis, fazer um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de instrução, organizando-os para fazer aprender os alunos, criar novas formas de gestão curricular, mais inovadoras, integradas e flexíveis (Alves, 2010a, 2010b, 2011a, 2012b; Verdasca, 2007, 2010a, 2010b, Azevedo, 2011) e criar mecanismos de diferenciação pedagógica do trabalho escolar, que permitam dotá-lo de sentido, dando um *outro* sentido ao tempo de instrução (Perrenoud, 1995; Alves, 2010a, 2010b, 2011a). Estas alterações só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos.

- iii. Apesar da centralidade da alteração das condições organizacionais como ponto de partida para repensar as questões do (in)sucesso, essa alteração, por si só, não basta para orientar a escola para o sucesso.

A alteração do modelo didático, o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos de ensino, a relação pedagógica são variáveis fundamentais na

construção das possibilidades de sucesso (cf. Alves, 2011a). E, como foi possível verificar ao longo deste estudo, a alteração das variáveis organizacionais não faz com que haja alterações imediatas na forma de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula. Para que tal aconteça é necessário criar verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012), orientadas para a aprendizagem, com capacidade de refletir de forma integrada e sistemática sobre os processos de ensino/aprendizagem.

- iv. As lideranças (de topo e intermédias) são fundamentais em qualquer processo de mudança bem sucedida em educação (Kotter e Rathgeber, 2012). A investigação mais recente sobre modelos de liderança refere a *liderança para a aprendizagem*, que engloba características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada, como o modelo mais propício a orientar as escolas para a melhoria contínua dos seus processos e dos seus produtos (Hallinger, 2011). Estas são lideranças que focalizam a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos e nas pessoas, tornando-se motores para a *performance* organizacional. São ainda lideranças atentas às aprendizagens (não só às dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa), que conhecem os modos de ensinar dos professores e que ensaiam dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, gerando dinâmicas de implicação e compromisso.
- v. Só uma visão integrada e sistémica que rejeita dicotomias esterilizantes mas antes integra e combina o fora e o dentro, a organização e a pedagogia, as culturas organizacionais e profissionais, tem condições de gerar e sustentar novos modos de ação pedagógica. Isto porque a complexidade da escola enquanto organização, da ação pedagógica e do próprio ser humano não se compadecem com visões unilaterais e espartilhadas da realidade. Tal como pretendemos transmitir com a elaboração de um modelo teórico multifocal de análise, é na riqueza das interações entre as diversas estruturas do ato de ensinar que poderemos encontrar respostas para a melhoria desse todo indivisível que é a ação educativa.
- vi. As escolas orientadas para a melhoria beneficiam de uma lógica de ação em rede dentro da organização e entre organizações que se sintam incluídas num propósito comum de elevar os resultados do sucesso. Estas redes permitem ligar as pessoas a um conjunto de valores e ideias comuns e criam as condições necessárias para “a criação de uma sensação *nós* a partir do *eu* de cada indivíduo” (Sergiovanni, 2004). A criação de redes oferece oportunidades de aprendizagem com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas (Fullan e Hargreaves, 2001), bem como permite o desenvolvimento de uma visão da educação partilhada e vivida para além dos portões da escola (Hopkins, 2007).
- vii. Não podemos continuar a *ensinar os alunos como se todos fossem um só* (Barroso, 1995, 2001), tendo como referência a *ficção do aluno médio*. É certo que a heterogeneidade invadiu uma escola que não tinha sido criada para lidar com a diversidade. E é também certo que o ensino numa classe heterogénea tem óbvias limitações, pois o professor dificilmente conseguirá diferenciar de modo a criar situações desafiantes e promotoras de aprendizagem para todos os alunos.

Muitas vezes, sobre a capa do enriquecimento que deriva da heterogeneidade da turma, ficam de fora da aula os alunos que estão no extremo da mediania (os muito bons e os que têm muitas dificuldades). É então preciso, como afirmavam André Peretti (1986), Robinson e Aronica (2010), organizar a escola sob um mundo de diversidade. E isso implica considerar novas formas de organizar e agrupar os alunos. A criação de grupos de nível para a aprendizagem de conteúdos ou disciplinas específicas tem sido considerada como uma forma de evitar a desmotivação dos

alunos, contribuindo para a qualidade das aprendizagens (Reuchlin, 1991; Crahay, 2002). No entanto, Liebling e Prior (2005) alertam para o facto de os alunos reconhecerem quando estão a ser colocados num grupo com baixo nível de desempenho, o que pode desmotivá-los, afetar a sua autoestima, fomentar o *desânimo aprendido* entre os alunos e contribuir para a criação de uma profecia auto realizável (Merton, 1948) do baixo nível de desempenho académico. Também Ireson e Hallam (2001) alertam para os efeitos adversos da constituição de grupos de nível na autoestima dos alunos nos níveis de desempenho escolar inferior. Os autores referem que, ao nível do ensino secundário, a investigação tem vindo a demonstrar que a estratificação dos alunos pode levar, inclusivamente, ao desenvolvimento de atitudes anti escola.

Liebling e Prior (2005) sugerem que se evite rotular os alunos de acordo com o seu nível de proficiência, podendo estes ser agrupados, por exemplo, de acordo com o tipo de inteligência que apresentam. O importante é procedermos a uma diferenciação que aumente as oportunidades e não as diferenças, evitando o efeito de estigmatização de que os alunos conotados com grupos de desempenho académico mais baixo podem ser alvo.

Na esteira de Ireson e Hallam (2001) entendemos que a natureza inclusiva dos objetivos da educação faz com que o agrupamento de alunos não deva ser adotado pelas escolas de forma a beneficiar uns alunos em detrimento de outros. O que precisamos é de sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades em mutação e que funcionem ao nível da manutenção da motivação e do interesse pela aprendizagem de todos os alunos, ao longo e para além da escolaridade obrigatória.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2010a). Modelo Didáctico e a Construção do Sucesso Escolar. In J. Azevedo; J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 67-74). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2010b). O Projecto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo; J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 37-66). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2011a). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves; L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp.6394). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J.M. (2011b). Tempo de lucidez e exigência. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/178680.html>. [Consultado em 13/01/2013].
- Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves; L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011). Os mega-agrupamentos escolares como mega-regressão. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/#!/2011/05/os-mega-agrupamentos-escolares-como.html>. [Consultado em 18/12/2012].
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline; Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? – Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformier*. Paris: Points.
- Cruz, T. M. (2011). Projeto Turma Mais: Origem e Descrição do Modelo Organizacional. In I. Fialho; H. Salgueiro (Org.), *Turma Mais e Sucesso Escolar – Contributos Teóricos e Práticos*. (pp. 13-32). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Elmore, R. (2003). Accountability and Capacity. In M. Carnoy, R. Elmore; L. S. Siskin (Eds.), *The New Accountability – High Schools and High-Stakes Testing*. (pp. 188-202). New York and London: Routledge Falmer.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason*. Boston: Beacon Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. USA: Open University Press.
- Ireson, J.; Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kotter, J.; Rathgeber, H. (2012). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- Leibling, M.; Prior, R. (2005). *The A-Z of Learning – Tips and Techniques for Teachers*. USA and Canada: Routledge Falmer.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Ministério da Educação (2009). *Boletim dos Professores*, Nº 15. *Mais Sucesso Escolar – Projetos de combate ao insucesso escolar no ensino básico*.
- Peretti, A. (1986). Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos. In *Cahiers Pédagogiques*, 244-245, 6-15.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Robinson, K.; Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Sacristan, J. G., Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Tyack, D.; Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Verdasca, J. L. (2007). A Dimensão e a Estrutura Composicional da Turma como Factores de Proficiência Escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: a turma como unidade de análise*, 1, 37-80.
- Verdasca, J. L. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: Um Desafio na Afirmação da Autonomia da Escola. In J. Azevedo; J. M. Alves, (Org.). *Projecto Fénix – Mais Sucesso Para Todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 31-35). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Verdasca, J. L. (2010b). *Temas de Educação – administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Organization – The Impermanent Organization*. United Kingdom: Wiley.
- Weick, K. E.; Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the Unexpected – Resilient Performance in an Age of Uncertainty*. San Francisco: Jossey-Bass.