

# **A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

**Eduardo Lomba<sup>1</sup>, José Matias Alves<sup>2</sup>, Ilídia Cabral<sup>3</sup>**

eduardoamlomba@gmail.com, jalves@porto.ucp.pt, icabral.porto.ucp.pt

<sup>1 2 3</sup> Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

## **Resumo**

É imperativo que a escola consiga cumprir a sua missão central, a missão que a legitima socialmente: mobilizar todos os alunos para a aprendizagem. A difícil mobilização de um número muito significativo de alunos para a aprendizagem em ambiente escolar e o impacto negativo que esse facto provoca na aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento pessoal, é o problema educacional subjacente à investigação em curso que aqui apresentamos. A manutenção do modelo organizacional e pedagógico tradicional em uso na quase totalidade das escolas portuguesas pode constituir-se como um obstáculo. Temos por objetivo identificar, caracterizar e compreender a adoção de outras práticas de natureza organizacional e de natureza pedagógica que, articuladamente, possam ser assinaladas como fatores de melhoria. Procurar-se-á compreender as disposições e a perceção dos vários atores - alunos, professores e direção – quanto ao uso dessas práticas.

**Palavras-Chave:** promoção da aprendizagem, melhoria escolar, eficácia escolar, sucesso educativo.

## **1. O problema e os objetivos do estudo**

A ineficácia que o modelo escolar tradicional revela na mobilização para a aprendizagem de um número muito significativo de alunos e o impacto negativo que esse facto produz na aquisição de conhecimentos e no seu desenvolvimento, é o problema educacional que subjaz à investigação em curso que aqui apresentamos.

A escola tem por missão central a criação de uma ligação duradoura com o conhecimento em integração com o desenvolvimento humano dos alunos. O conhecimento dá um sentido de pertença a um espaço cultural e confere uma identidade própria. Pouco conhecimento compromete a movimentação funcional e os códigos de interação com os outros. Pouco conhecimento, ou pouca capacidade para o mobilizar eficientemente, empobrece as interpretações e as reconfigurações pessoais do real e limita o campo de reflexão crítica e de ação criativa que permite um agir mais livre sobre o mundo. Pouco conhecimento compromete o desenvolvimento humano e reduz o prazer intelectual e vivencial que uma existência culturalmente imersa pode proporcionar.

A escola legitima-se como “instituição curricular” porque tem por missão garantir que todos os alunos aprendam um currículo, isto é, um “corpo de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 26) ou, como assinala Young (2007), aprendam “conhecimento poderoso”. Mas, na verdade, o desacerto da escola não se mede apenas pelo número de alunos que não aprendem os conteúdos curriculares. A escolha falha também quando não consegue mobilizar os alunos para uma aprendizagem que se estenda para além do currículo e da escolaridade obrigatória. Falha se não suscitar outras aprendizagens significativas motivadas por interesses individuais ou de carácter mais contextual. Falha se não capacitar os alunos para uma apropriação e mobilização reflexiva, crítica, inquisitiva e criativa de tudo o que aprenderam.

O ato de fazer aprender deve ser visto como a ação especializada que legitima e dá sentido ao trabalho escolar (Hargreaves, 1999; Roldão, 2010). É por isso natural que, independentemente do ângulo de abordagem, a questão da promoção da aprendizagem tenha sido ao longo do tempo objeto de inúmeras investigações em ciências da educação. Isso mesmo se pode verificar pelo aparecimento do “Movimento das escolas eficazes” nos anos 70 ou, entre muitos outros, pelos

estudos de Lesne (1984) acerca dos modos de trabalho pedagógico, pela introdução do conceito de “valor acrescentado” de Sammons, Hillman & Mortimore (1995), pelos trabalhos de MacBeath (1999) acerca dos aspetos que influenciam a construção das aprendizagens, pelos trabalhos de revisão bibliográfica de Marzano (2005) para identificação dos fatores que propiciam a aprendizagem, pela definição de “powerful learning” proposta por Hopkins (2007), pelo conceito de “visible learning” de Hattie (2009) e a sua produção de meta-análises sobre a medição dos impactos das várias práticas pedagógicas, pelos trabalhos de Scheerens (2012) sobre o efeito das lideranças na aprendizagem ou ainda pelo conceito de “deep learning” de Fullan & Langworthy (2013).

No entanto, apesar de todos os esforços, mantém-se o alerta de Nóvoa (2014) quando nos assinala que “a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens” (p. 5); ou a advertência de Cabral (2013) quando classifica o modelo pedagógico e organizacional tradicional que mantém resistentemente as características fabris da escola de massas (Tyack & Cuban, 2003) dizendo que “tem sido incapaz de promover aprendizagens de qualidade para todos e para cada um” (p. 30); ou ainda o alerta de Fullan & Langworthy (2013) sobre o desinteresse generalizado dos alunos.

A aquisição de conhecimento exige muitas vezes esforço e persistência, mas o esforço e a persistência devem conviver com um interesse que os suscite. Enquanto a escola não se recentrar na promoção da aprendizagem (Nóvoa, 2014) e sempre que não for o lugar onde se estimula um gosto pelo ato intelectual de aprender (Canário, 2005) que se manifesta durante toda a vida e que se traduz em aprendizagens efetivas, falha de forma rotunda. Falha porque não cumpre a missão social que a legitima.

É fácil adotar o discurso corrente de culpabilização e dizer que os alunos são indisciplinados e desinteressados. Mais difícil é fazer uma revisão das falhas, várias, de um sistema de ensino que os formata, que lhes exige um trabalho que não escolheram, pelo qual não têm muito interesse e cujo sentido lhes é dado ao invés de ser construído (Perrenoud, 1995).

Serão várias as falhas do nosso sistema de ensino que poderão causar impacto na promoção das aprendizagens dos alunos e por isso são muitos os aspetos merecedores de investigação. No entanto, é claro para muitos autores que esta

incapacidade resulta em grande medida da perpetuação das práticas de ensino e do modelo organizacional em uso na quase totalidade das escolas portuguesas. Um modelo que cumpriu eficiente e eficazmente a função para que foi criado, mas que se encontra esgotado. Já não se adequa às novas exigências e finalidades educativas sendo por isso necessário outro modo de “organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial” (Alves & Cabral, 2017, p. 6). Quer-se por isso com o estudo em curso aqui apresentado fazer investigação acerca das práticas pedagógicas e organizacionais em uso que se possam estar a revelar mais eficazes. Temos como objetivo trazer um acréscimo de conhecimento empírico, original e relevante, que contribua para a adoção fundamentada de caminhos alternativos.

São necessárias escolas que na sua ação tenham em conta os resultados das investigações científicas que vão sendo desenvolvidas. Escolas que dentro de um contexto de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem (Stoll, 2011) que se quer permanentemente colaborativa, atenta e reflexiva quanto ao impacto das suas práticas, continuem a investigar acerca do ato profissional de fazer aprender os alunos.

Note-se que dizemos ser necessária investigação acerca de outras práticas “pedagógicas” e “organizacionais” porque a investigação aconselha que para se adotarem novas práticas pedagógicas será necessário adotar também formatos funcionais escolares mais flexíveis que com elas se articulem e que se oponham à inflexibilidade e rigidez da “gramática escolar” (Tyack & Tobin, 1994) tradicional. Esse produto de circunstâncias históricas que mantém resistentemente as características fabris da escola de massas criada no século XIX (Tyack & Cuban, 2003).

## **2. O objeto do estudo e as questões de investigação**

Sendo o objetivo da investigação a procura de práticas pedagógicas e organizacionais, distintas das utilizadas no modelo tradicional, que, articuladamente, se possam revelar mais eficazes, tomámo-las como nosso objeto de estudo para procurarmos compreender a perceção dos vários atores - alunos, professores e direção – sobre o uso das mesmas como meios de promoção das aprendizagens. Limitámos o

estudo ao 2º e 3º ciclos do ensino básico (ou ciclos com idades equivalentes no caso de termos objetos empíricos de sistemas de ensino estrangeiros) por uma questão de exequibilidade e por ser talvez o período da vida escolar dos alunos onde o problema mais se agudiza. Serão escolhidos como objetos empíricos grupos de alunos de quatro escolas diferentes, como veremos mais adiante.

Assim sendo, formulámos a questão de investigação principal do seguinte modo:

*Quais são as características das práticas pedagógicas e das práticas organizacionais adotadas que os docentes, a direção e os próprios alunos percebem como sendo as que mais favorecem a promoção da aprendizagem no 2º e 3º ciclos do ensino básico?*

Para melhor compreensão dos aspetos contextuais, e para além da mera identificação, formulámos algumas subquestões:

- . Quais são as características das práticas pedagógicas e organizacionais diretamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos?
- . Qual a perceção da direção e do corpo docente quanto ao grau de eficácia acrescida das práticas pedagógicas e organizacionais adotadas, relativamente à promoção das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, em comparação com o uso do modelo escolar tradicional?
- . Qual foi o papel da direção e do corpo docente no desenho do formato organizacional e pedagógico da escola?
- . De que modo as práticas organizacionais e pedagógicas são revistas pela direção e pelo corpo docente?
- . Qual é a auto perceção da direção e do corpo docente sobre o seu papel no acompanhamento do uso do formato organizacional e pedagógico?
- . Que variáveis caracterizam melhor a organização do trabalho da direção que diz diretamente respeito à aprendizagem dos alunos?
- . Que variáveis caracterizam melhor a organização do trabalho do corpo docente que diz diretamente respeito à aprendizagem dos alunos?

### **3. O tipo de estudo**

Dado o objeto, os objetivos e as questões enunciadas, a investigação em curso enquadra-se no paradigma quali-quantitativo. Irá conciliar o “uso de técnicas e instrumentos próprios das abordagens qualitativas e quantitativas” (Amado, 2014, p. 121) o que se traduz numa categorização de natureza mista (Ibidem, p. 121).

Os fatores organizacionais e pedagógicos têm caráter contextual. É necessária uma abordagem qualitativa-interpretativa que permita compreender de forma holística “o significado dos fenómenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (Sacristán & Gómez, 1998, p. 102). Irá contudo haver o recurso a dados quantitativos que, articulados com interpretações contextuais, auxiliem a investigação.

A abordagem mista não procura generalizações fáceis, mas não deixa de ter em conta que os estudos de caso, no sentido *instrumental* que Amado (2014) lhes dá, ajudam à compreensão de um problema geral e que a proliferação dos estudos mesmo exclusivamente qualitativos pode ser útil na busca de regularidades. Como salienta Roldão (sem data),

Os ganhos imensos do saber construído nos milhares de estudos qualitativos produzidos poderão [...] ganhar maior impacto e usabilidade - ao refocarem o contextual de que se ocupam na perceção do universal que buscam (p. 35).

Naturalmente, a investigação será feita a partir do estudo de casos múltiplos (Stake, 1994) para interpretar “o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74). Contudo, a interpretação das singularidades de objetos empíricos, “entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), pode auxiliar decisões educativas a tomar noutros espaços contextuais. Um estudo de casos múltiplos, “seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas” (Amado, 2014, p. 128).

### **4. Escolha dos objetos empíricos**

Não sendo um investigação hipotético-dedutiva, “a preocupação é a de selecionar as unidades de investigação (e.g., instituições ou sujeitos), em função de critérios de

‘compreensão’ e ‘pertinência’; a representatividade [...] é apenas uma representatividade sociológica, casuística” (Amado, 2014, p. 130).

Serão selecionados grupos de alunos com heterogeneidade de gênero de quatro escolas diferentes. No processo de escolha que a seguir descrevemos pretendeu-se obter um conjunto de escolas de diferentes contextos sociais e geográficos.

As escolas escolhidas são instituições que mobilizam um uso consolidado de modelos pedagógicos e organizacionais bastante distintos do modelo tradicional e que com isso pretendem conseguir uma eficácia acrescida ao nível da promoção da aprendizagem dos alunos - do currículo e para além do currículo - numa perspetiva de criação de uma ligação permanente ao conhecimento.

O processo utilizado que resultou na escolha final dessas escolas que agora pretendemos estudar, foi o que a seguir se descreve.

Começámos por estabelecer quatro critérios iniciais de base. Só nos interessariam escolas:

- . que revelassem um foco claro na aprendizagem como missão central de todo o trabalho escolar
- . que usassem um modelo alternativo – pedagógico e organizacional - que significasse um corte suficientemente disruptivo relativamente ao modelo tradicional
- . que usassem um modelo alternativo de forma já totalmente consolidada
- . que usassem um modelo alternativo, mas mantendo-o em revisão permanente a partir da avaliação dos resultados (inexistência de um modelo acabado/fechado)

Este último aspeto foi também essencial na pesquisa. Como vimos antes, a literatura aponta como critério fundamental de eficácia a existência de comunidades de aprendizagem (Stoll, 2011) dinâmicas, permanentemente colaborativas, atentas e reflexivas quanto ao impacto das suas práticas. Comunidades que não se fechem no uso de um modelo acabado como acontece por vezes em escolas que escolhem seguir uma corrente pedagógica com a qual se identificam, por muito rica e fundamentada que seja, mas que a seguem como uma “receita”; sem a perspetiva

de a poderem alterar de modo significativo. É fundamental que exista uma perspectiva colaborativa de análise dinâmica em ordem à melhoria contínua. Cabral (2013) alerta-nos para a importância dessa flexibilidade quando nos diz que

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 (p. 395).

Para além destes quatro critérios de base, estabelecemos também dois conjuntos de critérios adicionais – pedagógicos e organizacionais - que a reflexão e a investigação em ciências de educação tem considerado serem relevantes na procura de uma maior eficácia escolar ao nível das aprendizagens.

Critérios de natureza organizacional:

- . flexibilidade na criação e uso dos espaços de aprendizagem
- . flexibilidade na organização dos tempos de aprendizagem
- . flexibilidade no modo de agrupar os alunos
- . flexibilidade no modo de alocar os alunos aos professores e os professores aos alunos

Critérios de natureza pedagógica:

- . uso de abordagens pedagógicas diferenciadas, variadas e flexíveis
- . uso muito reduzido de abordagens pedagógicas prolongadamente transmissivas
- . flexibilidade no modo de organizar o currículo
- . integração dos conteúdos curriculares
- . uso de meios tecnológicos
- . uso de abordagens pedagógicas com carácter prático, experiencial, ligadas à realidade, ao meio natural, à comunidade envolvente e aos interesses dos alunos



- . preparação colaborativa da aprendizagem dos alunos por parte dos professores
- . alunos e professores atuam como coaprendentes
- . os professores definem com clareza os objetivos de cada aprendizagem e os modos de medir o sucesso dessa aprendizagem
- . os professores e os alunos trilham o caminho da aprendizagem em conjunto, flexibilizam-no em ordem a uma maior eficácia da aprendizagem e dão feedback mútuo permanente

Tivemos ainda em conta a possibilidade adicional das escolas escolhidas assinalarem claramente a preocupação pelo desenvolvimento das correntemente chamadas *soft skills*: reflexão crítica, capacidade de resolução de problemas, aptidão inquisitiva e criativa, capacidade de trabalho colaborativo e capacidade comunicativa.

Seguindo estes critérios, procurámos fazer uma pesquisa o mais extensiva possível tendo em conta os recursos bibliográficos e as informações on-line disponíveis. Acabámos por concluir que, tendo em conta a informação que conseguimos recolher, não há em Portugal escolas que tenham implementado decididamente um modelo pedagógico e organizacional bastante diferente do modelo tradicional que siga com suficiente exaustividade os critérios enunciados anteriormente.

Fizemos por isso uma nova pesquisa, de novo o mais extensiva possível, sobretudo on-line (conscientes das limitações deste tipo de pesquisa) visto a bibliografia fazer escassas referências a casos concretos. A pesquisa limitou-se aos continentes europeu e americano por uma questão de exequibilidade.

Concluimos que é nos EUA que se encontram mais escolas (embora percentualmente quase não tenham expressão) com abordagens organizacionais e pedagógicas disruptivas relativamente ao modelo tradicional. Sobretudo na Califórnia e em Nova York. No Brasil e na Colômbia também nasceu um movimento de inovação. No entanto, as escolas destes países, e também muitas das que inovaram nos EUA, embora merecessem ser visitadas fora de um contexto de investigação ou num outro contexto investigativo, não cumprem de forma rigorosa os critérios de escolha estabelecidos para o estudo em curso.

Pudemos de facto encontrar fora de Portugal algumas dezenas de escolas que fazem uso de modelos muito diferentes do modelo escolar tradicional (várias criadas de raiz já com um modelo diferenciado) e que parecem fazê-lo de forma já bastante consolidada. Contudo, também nesta busca, muitas escolas com mudanças disruptivas foram sendo deixadas pelo caminho, sobretudo por seguirem modelos ou acentuações pedagógicas muito circunscritas e pouco flexíveis.

Apenas como exemplo ilustrativo, encontrámos:

- . uma escola onde se aprende quase em exclusivo com o recurso a I-pads e uma base tecnológica (Steve Jobs School, Holanda)
- . uma escola onde só se aprende através de jogos (Quest to Learn, Nova York, EUA)
- . uma escola onde só se aprende com trabalhos manuais (BrightWorks School, Califórnia, EUA)
- . uma rede de escolas onde só se aprende através de uma adaptação do currículo aos interesses dos alunos através projetos práticos ligados ao mundo real (Big Picture Learning, EUA, Canadá e Holanda)
- . uma escola onde professores e alunos têm o mesmo status e os alunos são totalmente livres de aprender o que, quando e como quiserem (Summerhill School, Inglaterra)
- . uma escola com um foco quase exclusivo nos aspetos metacognitivos (KIPP School, Nova York, EUA)

Poderíamos adiantar vários outros exemplos, mas o que se pretende ilustrar é que o uso do *gaming*, do *hands-on learning*, do *experiential Learning*, do *digital learning* ou de outras práticas pedagógicas utilizadas por algumas das escolas acima enunciadas, têm de facto vários estudos que lhes reconhecem eficácia. No entanto, porquê manter inflexivelmente o uso quase exclusivo de uma ou outra prática em detrimento de outras quando são várias aquelas a que a literatura reconhece maior eficácia na promoção da aprendizagem dos alunos relativamente ao modelo tradicional? Parece-nos fundamental que os modos de operar não procurem apenas romper com o modelo tradicional obstaculizando um certo ecletismo e uma revisão e busca permanente do que é mais eficaz na promoção da aprendizagem dos

alunos. É imperativo dar lugar à criação de comunidades vibrantes de aprendizagem que ousem inovar, mas que mantenham uma atitude aberta, flexível e criativa sobre os modos de fazer aprender. Por esta razão, rejeitámos a escolha para o estudo das escolas, inúmeras, que se focaram numa prática pedagógica específica em detrimento de tudo o resto.

Depois da exclusão de ainda mais outras escolas que não cumpriam os critérios estabelecidos por razões variadas, pareceu-nos que as escolas que mais se aproximam do cumprimento dos mesmos são as seguintes:

- . Hellerup Skole, Dinamarca, Copenhaga, Pública
- . High Tech Middle, EUA, Califórnia, Charter school
- . Blue School, EUA, Nova York, Privada
- . Ross School, EUA, Long Island, Privada

De modo a podermos dar a maior solidez possível ao processo de escolha dos objetos empíricos, para além da pesquisa on-line, contactámos diretamente (via e-mail) os autores que nos parece terem maior relevância no campo das investigações ligadas à promoção da aprendizagem e à melhoria e eficácia escolar. Apresentámos a investigação em curso e perguntámos se, de acordo com os critérios acima enunciados, nos aconselhariam o estudo de alguma escola em particular. Contactámos os seguintes autores: Andy Hargreaves, David Hopkins, Jaap Scheerens, Javier Murillo, John Hattie e Michael Fullan. Obtivemos resposta do Professor John Hattie e do Professor Andy Hargreaves.

O Professor John Hattie respondeu-nos amavelmente e, através dos seus representantes da editora americana Corwin, convidou-nos a conhecer, e a usar como objeto empírico, escolas que orientam a sua ação pedagógica a partir do conceito “visible learning”. Este conceito é apresentado e desenvolvido no seu livro *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. A editora Corwin fez uma parceria com o Professor John Hattie e criou um modelo educativo/“marca educativa” a partir desse conceito com o intuito de o divulgar e criar uma rede de escolas que o implementem. Foi-nos aconselhado o estudo de escolas nos Emirados Árabes Unidos e na Austrália. Por acharmos que estaria pouco assegurado que essas escolas seguiriam com suficiente exaustividade os critérios

enviados, agradecemos mas optámos por não escolher nenhuma das escolas sugeridas.

O Professor Andy Hargreaves respondeu-nos também de modo amável, relevando a pertinência da investigação e disponibilizando-se para nos auxiliar na escolha logo que lhe fosse possível. Depois de algumas trocas de mails que serviram para esclarecer com maior precisão alguns aspetos desse processo de escolha, acabou por nos aconselhar o estudo de uma das escolas do Keewatin-Patricia School District no Ontário, Canadá (este distrito é referenciado no seu livro *Collaborative Professionalism: When teaching together means learning for all*). O Professor Hargreaves aconselhou-nos também que tomássemos por objeto empírico uma escola japonesa que visitou recentemente e considerou muito inovadora ou uma escola de uma (igualmente inovadora) rede de escolas sul-coreana, cujos contactos nos poderia enviar. Tendo-lhe enviado para apreciação os nomes das quatro escolas que nos pareceu cumprirem os critérios de escolha pré-estabelecidos, o Professor Hargreaves fez referência à notoriedade da High Tech High na Califórnia. Neste momento aguardamos informação mais precisa acerca da escola canadiana a estudar e da escola japonesa ou sul-coreana.

Assim, como resultado dos dois modos adotados para o processo de escolha das quatro escolas a estudar, resulta, até ao momento, que provavelmente teremos como objetos empíricos a High Tech High na Califórnia, a Hellerup Skole na Dinamarca, uma escola referenciada pelo Professor Hargreaves das que fazem parte do Keewatin-Patricia School District no Canadá e ainda uma escola japonesa ou sul-coreana. Ou seja, duas escolas norte-americanas, uma europeia e uma asiática.

## **5. Produção dos instrumentos de recolha da informação**

A fase da investigação em que nos encontramos, é justamente a da definição final dos objetos empíricos, preparação da ida às quatro escolas escolhidas e produção dos respetivos instrumentos de recolha da informação.

Conforme adverte Amado (2014) os estudos de caso situam os investigadores no “quadro dos paradigmas da complexidade, o único que nos permite reconhecer que tudo é solidário com tudo” (p. 134). Utilizar-se-á por isso uma metodologia compósita que com o uso de vários instrumentos, num efeito de triangulação,

possibilite uma interpretação integradora. Os instrumentos de recolha dos dados empíricos que nos parece mais adequado utilizar são então os seguintes:

- . Inquéritos por questionários (dirigidos aos alunos e docentes)
- . Entrevistas (a diretores, com guião semiestruturado)
- . Grupos de discussão focalizada (com alunos e professores)
- . Observação estruturada (visto haver um foco específico: a promoção da aprendizagem)
- . Análise documental (pautas, projeto educativo, outros documentos de carácter quantitativo ou qualitativo que se revelem adequados)
- . Diário de Campo

## 6. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Seattle, Whashington: Collaborative Impact.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Hargreaves, D. (1999) *The Knowledge-Creating School*. British Journal of Educational Studies, 47:2, 122-144.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York. Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school selfevaluation*. London and New York: Routledge.
- Marzano, R. J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2014). *Educação 2021 - Para uma história do futuro*. Educação, Sociedade & Culturas, (41).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (sem data). *Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional*. Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Teodora, R. & Behrens. M. A. (Orgs.) *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. (pp. 25-42). Curitiba: Editora PUCPR.
- Sacristan, J. G., Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. (Ed.), (2012). *School Leadership Effects Revisited – Review and MetaAnalysis of Empirical Studies*. London and New York: Springer.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stoll, L. (2011). Leading professional learning communities. In J. Robertson & H. Timperley: *Leadership and learning*. (pp. 103-117). Thousands Oaks: Sage.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- 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.
- Young, M. (2007). *Para que servem as escolas?* Educação e Sociedade, Campinas, (101), 1287-1302.