

# Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?

*Challenges to teachers in the construction of educational and curriculum changes: what opportunities and constraints?*

CARLINDA LEITE\*  
PRECIOSA FERNANDES\*\*



**RESUMO** – Neste texto, mobilizam-se argumentos que têm apoiado propostas curriculares centralizadas *versus* descentralizadas e discutem-se os papéis que, nesses modos de configurar o currículo e a educação escolar, são atribuídos aos professores. De modo mais específico, focam-se os desafios que, em Portugal, se têm colocado às escolas e aos professores na construção de inovações geradoras de mudanças que melhorem a qualidade das aprendizagens e contribuam para uma maior justiça social e enunciam-se possibilidades e constrangimentos que têm de enfrentar.

**Descritores** – currículo; professores; mudança curricular e educacional.

**ABSTRACT** – In this text, the authors mobilize arguments that have supported curriculum proposals centralized *versus* decentralized and discuss the roles that are attributed to teachers in these modes to set the curriculum and school education. In more specific way, the text focus the challenges that in Portugal are placed to schools and teachers in building innovations that create changes to improve the quality of learning and to contribute to greater social justice. The text enunciate too the possibilities and constraints that the teachers have to face.

**Keywords** – curriculum; teachers; curriculum and educational change.

## INTRODUÇÃO

Aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planificadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos. Com efeito, estudos realizados neste domínio apontam para diferentes modos de conceber as reestruturações educativas e curriculares. De um lado, situam-se os que, numa lógica educacional e de organização do currículo *top-down*, defendem modos de controle das escolas e do trabalho dos professores que lhes deixe apenas o papel de cumprir o que pelos órgãos do Ministério é prescrito. Do outro, os “que apostam

na (...) autonomia, pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores” (BOLÍVAR, 1999, p. 157). Numa e noutra perspectiva tem-se vindo a reconhecer “que é indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança” (FERNANDES, 2000, p. 76) e salientar a ideia de que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva” (FULLAN e HARGREVES, 2000, p. 29).

Apesar, pois, desta divergência de pontos de vista, existe um certo consenso em relação à ideia de que os professores são peças centrais na construção da mudança

\* Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCE. Presidente do Conselho Directivo e Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIE da Universidade do Porto. *E-mail*: <carlinda@fpce.up.pt>.

\*\* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCE e Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIE da Universidade do Porto. *E-mail*: <preciosa@fpce.up.pt>.

Artigo recebido em abril e aprovado em junho de 2010.

em educação, quer o sejam como meros consumidores do currículo, quer como seus configuradores (LEITE, 1997).

Olhando estas perspectivas de organização curricular pelo lado dos professores, há que reconhecer que nem todos se posicionam também da mesma forma perante propostas de mudança educativa<sup>1</sup>. A este propósito Giroux (1988) afirma que perante o apelo à mudança os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados, referenciando a ameaça ao facto de nas reformas educativas e curriculares continuar a ser ignorado, por parte dos decisores educativos, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica dos processos das reformas e dos seus objectivos. Em harmonia com este pensamento, Ball (2002, p. 10) assinala a ideia de os professores trabalharem e agirem sem saberem muito bem o que se espera deles, “numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória” e na qual o princípio da incerteza se instala, criando “uma insegurança ontológica” expressa em interrogações do tipo: “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?” (*ibidem*).

Tal como este autor, também nós consideramos que, nos dias de hoje, são muitos os dilemas com que se confrontam os professores e as escolas, e são também muitos os desafios a que têm de responder, no quadro de mandatos educacionais que atribuem à instituição escolar, para além da tarefa de ensino e de formação, um inúmero conjunto de responsabilidades sociais. A intenção geral deste texto é, pois, problematizar esses desafios e reflectir sobre possibilidades e constrangimentos vividos pelos professores para se assumirem como construtores do currículo no cumprimento e de uma positiva mudança educacional.

## 1. DESAFIOS QUE SE COLOCAM ÀS ESCOLAS E AOS PROFESSORES

A importância da participação dos professores na concretização de reformas e/ou de inovações curriculares é uma ideia que, em Portugal, ganhou consistência sobretudo a partir de finais da década de oitenta quando, um pouco por todo o mundo, se constatou que as Reformas *top-down* tinham fracassado (FERNANDES, 2000; PACHECO, 2001) e se deu início a um movimento descentralistas das políticas que atribui às escolas e aos seus actores maior autonomia nas tomadas de decisão educacionais e curriculares (LEITE, 2006; FERNANDES, 2007). Esta maior autonomia e responsabilidade atribuídas aos professores nas decisões curriculares coloca-os perante novos desafios e novos dilemas, tendo em conta, por um

lado, as múltiplas esferas em que repartem as actividades que têm de cumprir e, por outro, as exigências com a qualidade da educação a instituir.

Como em outro lugar afirmámos (LEITE, 2002, p. 224), “a tradição, que na formação inicial de professores, quer nos papéis que lhe têm sido atribuídos tem feito deles mais consumidores de directrizes e currículos definidos a nível central do que conceptores de projectos locais”. Por outro lado, a ideia de currículo como projecto capaz de se adequar à diversidade das situações e das características das populações escolares está associada a teses que apontam para a necessidade e a possibilidade da acção dos professores ser guiada pela inovação e por um trabalho em equipa.

Em Portugal, este trabalho pedagógico e curricular para que os professores têm vindo a ser chamados aponta para que seja realizado com o grupo de pares – não só os professores das turmas com quem trabalham, mas com todos os professores da escola – num registo que se deseja de partilha e de construção colectiva, e que responda a solicitações das famílias e de outros elementos da comunidade educativa. Como é evidente, esta acção que tem de ser concretizada em diferentes frentes, está relacionada com os mandatos político-educativos e curriculares atribuídos à educação, à escola e ao currículo e com o modo como se entende a função e os papéis dos professores. Estes, nos últimos anos, embora enunciados com forte marca social, têm sofrido orientações políticas contraditórias que ora empurram os professores para modos de trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as directrizes centrais do ministério que tutela a educação.

De permeio, os professores têm de saber gerir essas diferentes esferas de acção de modo a que, por um lado, não se sintam desqualificados profissionalmente e, por outro, não deixem passar para a imagem pública uma imagem de si como “maus profissionais”. É neste quadro de pressões que tem sido identificado o fenómeno de “mal estar docente”<sup>2</sup> e que pode ser interpretado como uma ideologia, por um lado, ‘defensiva’ e, por outro, de um discurso “nostálgico” sobre as condições de exercício da profissão docente (CANÁRIO; ALVES; ROLO, 2001, p. 155). É em consonância com esta linha de análise que alguns estudos<sup>3</sup> têm vindo a chamar a atenção para a permanente pressão social a que os professores têm estado sujeitos, e que os situa como bodes *expiatórios* de todos os problemas do Sistema Educativo Português.

Todavia, se, por um lado, os professores são perseguidos pelo estigma de “bodes expiatórios” dos males do Sistema Educativo, por outro, são encarados como agentes criativos geradores de acções inovadoras e promotoras

do sucesso da educação. Ou, dito de outro modo, são encarados como agentes promotores de mudança. Neste sentido, e no quadro dos novos desafios e exigências que lhes são colocadas, há quem considere que os professores desempenharão melhor o seu papel na construção de inovações se possuírem e mobilizarem um conjunto de novas competências e capacidades, nomeadamente a de problematizar e de reflectir colectivamente sobre os quotidianos escolares e o que fazer para se concretizar o princípio da equidade e da justiça social. A este propósito, salientamos a ideia de não poder “ser esquecida a entidade equipa educativa em que os mesmos estão envolvidos, ou seja, os grupos de professores, órgãos de gestão das escolas e mesmo os serviços externos de apoio à acção educativa” (LEITE, 1997, p. 187), visão, aliás, que corrobora o pensamento, hoje defendido, da existência de uma nova profissionalidade docente agora representada no sentido de uma acção colectiva do colectivo da escola, no qual se inserem os alunos.

Consideramos que a “participação activa dos educadores e dos educandos em reflexões sobre os valores presentes na sociedade e nas diversas actuações” (LEITE, 2003, p. 51) constitui uma via para a melhoria da aprendizagem porquanto proporciona, na linha do pensamento de Freire (1997) de defesa da dimensão *dialógica da educação*, o desenvolvimento de competências de reflexão e de problematização das situações sociais e educacionais reais. Este é, na verdade, o grande desafio que se coloca aos professores na actualidade, o de partilhar o “acto de ensinar e de fazer aprender”. Dito de outro modo, é esta capacidade de partilhar com os outros saberes, experiências e poderes, e de construir, no colectivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de acção entre todos concertada que, em nossa opinião, configurará o sentido de autonomia curricular docente presente no discurso legal, em Portugal.

Sendo este talvez o maior desafio que se coloca actualmente aos professores, ele não parece ser de fácil concretização, dado a multiplicidade de incumbências que hoje lhes são atribuídas e os dilemas com que se defrontam. Como referem Cosme e Trindade (2002),

ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas. Por isso é que ser professor obriga a que sejamos capazes de encontrar um outro modo de nos realizarmos profissionalmente (p. 33).

Neste mesmo sentido argumenta Morgado (2005) quando refere que só através de um envolvimento e responsabilização de todo o corpo docente será possível concretizar mudanças nas instituições educativas. Fazer

emergir, e consolidar, esta cultura de trabalho em equipa pressupõe, por um lado, olhar os contextos profissionais como espaços de formação dos professores (espaços de auto e hetero-formação) e, por outro, conceber a escola como uma instituição *curricularmente inteligente* (LEITE, 2003), isto é, uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação das crianças e dos jovens que acolhe.

Esta procura contínua de propostas educativas e curriculares adequadas aos alunos e às situações reais não é, no entanto, e como sabemos, um processo linear, nem tão pouco fácil. Em nossa opinião, pressupõe a existência de condições físicas, humanas e materiais para que esse desejo se concretize e, mais do que isso, pressupõe, por parte de todos os professores e da própria escola, vontade de partilhar e de participar nessa procura conjunta de caminhos de inovação. Ora, tem sido na conjugação destas duas vertentes e na definição de uma plataforma comum de entendimento entre todos que têm sido identificados os maiores obstáculos e constrangimentos. A este propósito, vale a pena ter em consideração as ideias de Perrenoud (2002, p.100) quando lembra que “não se inova sozinho” e quando adverte para as dificuldades e resistências colocadas pelos professores em processos de partilha de saberes e de experiências. Refere Perrenoud existirem situações em que um professor pode “ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas” (*ibidem*, p. 96) e, a este propósito, argumentando que

no ensino, ninguém acredita verdadeiramente a não ser naquilo que entendeu ou descobriu (...) (e) como ninguém pode repensar tudo sozinho, esta ausência de contrato social e de reciprocidade em matéria de reflexão e de saber, conduz ao fortalecimento de cada um nas suas experiências e nos seus valores, em todos os domínios em que a sua acção produz a sua própria confirmação (*ibidem*, p. 76-97).

Posição semelhante têm Fullan e Hargreaves (2000, p. 56) quando referem que “a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas”. Na opinião destes autores, este tipo de comportamento “dá aos professores uma espécie de protecção para colocar em prática (o) seu julgamento arbitrário, no interesse das crianças que eles conhecem melhor”. Em jeito de sistematização destas visões, convocamos aqui Mónica Thurler (1994, p. 33) quando afirma que as mudanças em educação dependerão sempre “daquilo que os professores pensarem dela(s) e delas(s) fizerem e da maneira como eles a(s) conseguirem construir activamente”.

Estas ideias, face à argumentação que temos vindo a desenvolver, colocam muitas limitações ao modelo assente nos propósitos da acção pedagógica colectiva e de uma intervenção pautada pelos princípios da co-responsabilização e de decisões partilhadas, que nestas últimas décadas têm vindo a ser veiculadas por teóricos de uma linha crítica da educação e do currículo<sup>4</sup> e que situa os professores como actores centrais na configuração e no desenvolvimento curricular. É nesta base que os professores, como construtores do currículo, constituem o foco da nossa reflexão no momento seguinte deste texto.

## 2. OS PROFESSORES COMO CONSTRUTORES DO CURRÍCULO: UM NOVO PARADIGMA PARA UMA “VELHA” PROFISSIONALIDADE?

O discurso que aponta para a necessidade do currículo nacional ser adequado aos contextos e às situações reais é hoje reconhecidamente aceite por grande parte dos professores portugueses e por muitos responsáveis da educação. No sentido que atribui Bernstein (1993) ao conceito de recontextualização, existe em Portugal um discurso fortemente marcado pelo reconhecimento dos professores ao nível da gestão curricular. Todavia, e como procurámos sustentar, face aos novos desafios e às novas responsabilidades com que se têm vindo a defrontar os professores, o trabalho colaborativo e de construção conjunta de estratégias e de soluções tem sido difícil de concretizar. Um dos factores que, a nosso ver, tem contribuído para essa dificuldade está relacionado com as mudanças introduzidas pelo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) e consequente alteração nos modos de avaliação de desempenho dos professores. Essas alterações fizeram reacender lógicas de trabalho que intentam, mesmo que não consciencializadas, para a obtenção de *performances* individuais que causem impacto nos “avaliadores”.

Esta situação coloca os professores perante um novo dilema: por um lado, o apelo ao recurso a processos de trabalho colaborativo que possibilitem a gestão curricular e que situem os professores como configuradores do currículo e, por outro, a avaliação de desempenho assente numa lógica individualista e que os empurra para registos de trabalho mais focados na sua área disciplinar. Como sustentam Correia e Matos (2001), assiste-se a um novo *individualismo profissional* apesar de os professores passarem cada vez mais tempo na escola. E, nesta linha, corroboramos Morgado (2002, p. 1035), quando refere que “perante um professor que circula num terreno cultural profundamente individualista, as capacidades para transformar as (...) escolas (...) abafam-se precisamente porque o professor não precisa delas para actuar como agente curricular”.

A questão do individualismo profissional dos professores é um tema confirmado pela investigação realizada em diferentes países<sup>5</sup>, e também em Portugal<sup>6</sup>, sobretudo pelos estudos que focam as culturas profissionais e o trabalho docente. O estudo desenvolvido por Ávila (2002), em duas escolas portuguesas do ensino secundário<sup>7</sup>, corrobora esta visão, salientando a escassez “de relações profissionais informais com os seus colegas”, a diminuta partilha sobre aspectos relacionados com os alunos e de troca de materiais e a quase ausência de processos de “planificação conjunta e (trabalho) em equipa” (*ibidem*, p. 6-67).

Também o estudo que realizámos de avaliação dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto (LEITE; FERNANDES, 2005), e os elementos que recolhemos, concorrem para a tese de que os quotidianos de trabalho dos professores, nas situações estudadas, são ainda fortemente marcados por um *individualismo profissional*. Como, então, aludimos, no relatório de avaliação:

os depoimentos destes professores (...) convergem no sentido (...) de que a lógica de trabalho que impera nas escolas é ainda muito marcada pelo trabalho individual do professor na sua disciplina e, quando muito, no seu departamento curricular, como dá conta também o seguinte depoimento: “Falta de ‘cultura de partilha’ entre os professores e talvez os órgãos de gestão, que ainda não se habituaram a partilhar mais eficazmente os problemas, as melhorias e/ou as expectativas e objectivos” (LEITE; FERNANDES, 2005, p. 75).

Converge também para uma não alteração dos processos de trabalho dos docentes, e entre os docentes, a lógica burocrática que marca o funcionamento das escolas, e que ocupa uma parte substancial do tempo dos professores, tendo em conta a constante necessidade de redigir documentos que provem o cumprimento de normas e procedimentos legais. A ênfase nessa lógica burocrática está bem presente nas respostas de alguns professores, no âmbito da atrás referida avaliação aos Agrupamentos de escolas por nós realizada quando os questionámos se os Agrupamentos tinham trazido vantagens ou desvantagens para o exercício profissional. As respostas dos professores foram:

- *aumentou a burocracia e diminui a comunicação entre os diferentes estabelecimentos e entre estes e o exterior;*
- *não temos autonomia para nada. É necessário muita burocracia para fazer pouca coisa;*
- *as pessoas estão mais divididas no trabalho (...) com os problemas a aparecerem provenientes de outros estabelecimentos, monopolizando os órgãos de gestão.*

Neste cenário, o tempo e o espaço que restam para a partilha conjunta e para a definição de estratégias curriculares, colectivamente pensadas na lógica dos

princípios da gestão curricular, são por alguns professores referidos como muito poucos. Outros consideram que estas actividades de trabalho conjunto constituem uma sobrecarga horária do seu trabalho. Dão respostas do tipo:

- *o tempo é muito pouco para responder ao que nos é pedido... Porque trabalhar em grupo e reflectir em conjunto exige tempo... realizar projectos implica tempo, implica muita reunião, muito trabalho, e nem sempre alcançamos o que pretendemos... às vezes o resultado é muito pouco... e o cansaço é muito.*

Em síntese, as opiniões destes/as professores/as aproximam-se das ideias a que chegam Correia e Matos (2001, p. 166) quando concluem que o tempo de reuniões se revela, para alguns dos professores que entrevistaram, “uma perda de tempo” um “tempo que pesa no tempo” e que contrasta com o “tempo da conversação entre pares” e da convivialidade. O modo como os professores se posicionam quanto ao factor tempo e a alusão que normalmente fazem à falta dele, perante a enormidade de tarefas que têm de desempenhar, tem, como salientámos, também a ver com o modo como olham o seu papel e se posicionam face às inovações curriculares.

A *vontade* e o *querer* profissional parecem constituir a *pedra de toque* da questão aqui em análise relativa às possibilidades de os professores se assumirem como configuradores do currículo. Nesta linha de raciocínio admitimos, portanto, que só é possível a mudança curricular se os professores se assumirem não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadores criando situações que propiciem a formação global dos alunos. E se, paralelamente, a instituição escolar encontrar espaços para, juntamente com as comunidades, se envolver na enorme tarefa que é educar.

Como ao longo deste texto argumentámos, face à complexidade dos tempos actuais e ao consequente alargamento do campo de acção do professor, a ideia de professor como configurador do currículo tem sido apropriada quer pelo discurso legal, quer pelos professores, parecendo, no entanto, não estar ainda concretizada. As razões que justificam esta diferença entre o discurso e o real não estão ainda completamente apuradas, embora os dados que recolhemos no estudo a que nos temos vindo a referir (LEITE; FERNANDES, 2005), e a análise que deles fizemos nos indicie algumas dificuldades que a este nível se colocam aos professores/educadores.

Em nossa opinião são vários os factores que se conjugam para o avolumar de algumas dificuldades. O *individualismo profissional*, o factor *vontade* e *querer* profissional, o factor *tempo* e a complexidade das tarefas a que têm os professores de responder, para além da

lógica burocrático-normativa, ao constituírem ainda a ordem imperativa nas escolas são, eventualmente, condicionantes da construção de processos de uma gestão curricular orientada para a mudança. Por isso, é a este nível necessário intervir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na linha das ideias sustentadas ao longo do texto, queremos, nestas notas finais, em primeiro lugar reafirmar a importância de os professores serem reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem em condições muitas vezes pouco estimulantes à criatividade e à inovação curriculares. Em segundo lugar, invocamos, em concordância com Correia e Matos (2001), a pertinência de se valorizarem os espaços informais e de convivialidade como espaços-tempos de “trabalho real”, porque neles se podem escorar novas relações interpessoais, produzir reflexões sobre o trabalho que estão a realizar, enfim, cimentar novas culturas de trabalho em equipa e de exercício profissional.

Posicionámo-nos do lado de quem considera que os professores são uma peça central na construção da mudança nas escolas e na melhoria da educação e da adequação do currículo considerado para todos indispensável, a nível nacional. E, nesse raciocínio, defendemos que os professores “têm uma acção importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados” (LEITE, 2002, p. 86), situando-se como profissionais reflexivos e críticos das situações e dos problemas com que se defrontam.

Conscientes de que esta visão e este posicionamento são, porventura, demasiado optimistas para os dias que correm, assumimo-los de forma consciente na crença que ainda temos na escola pública, e nos “seus” professores, na construção de uma educação que por ser mais justa e democrática contribui para a concretização da justiça social.

Apesar deste posicionamento e desta concordância com a visão que dá uma forte centralidade aos professores na construção da mudança educativa e curricular, não podemos, todavia, deixar de considerar também – até porque estamos em desacordo com a tese que apenas culpabiliza os professores pelo insucesso da educação – como elementos nucleares nesse processo, outros membros da comunidade educativa, nomeadamente os órgãos de gestão e os órgãos pedagógicos das escolas, os pais e outros agentes locais. Tão pouco, não isentamos de responsabilidades o sistema, na sua organização e os poderes políticos que nem sempre têm sido capazes de definir uma linha de acção coerente e de, positivamente, a concretizarem.

Em síntese, estamos a defender que a mudança em educação só é possível com a implicação e o envolvimento de todos os que nela intervenham e dela beneficiem, na linha de um paradigma de acção colectiva e das culturas colaborativas (ÁVILA, 2000; HARGREAVES, 1998; SANTOS GUERRA, 2002) presentes em espaços por nós entendidos com a característica de uma *escola curricularmente inteligente* (LEITE, 2003). Estamos em crer que os maiores desafios hoje colocados aos professores exigem uma ruptura com padrões de conduta convencionais e a adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares que, obrigatoriamente, exigem dos professores a reinvenção de uma nova profissionalidade. Nesta reinvenção dessa nova profissionalidade docente deixamos um lugar de destaque à formação contínua, enquanto espaço potenciador de um desenvolvimento profissional dos professores que capacite para a melhoria educacional.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- ÁVILA, Jorge. **As culturas colaborativas nas escolas**. Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BERNSTEIN, Basil. **La estrutura del discurso pedagógico**. Madrid: Ed. Morata, 1993.
- BOLÍVAR, António. O lugar da escola na política curricular actual, para além da reestruturação e da descentralização. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Autonomia da escola**. Políticas e práticas. Porto: Edições ASA, 1999. p. 157-190.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara. **Escola e exclusão social**. Lisboa: IIE, 2001.
- CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **Manual de sobrevivência para professores**. Porto: Edições ASA, 2002.
- DOLL, William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FERNANDES, Margarida. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.
- FERNANDES, Preciosa. **O currículo do Ensino Básico em Portugal na transição para o séc. XXI – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FULLAN, Michel. HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, António (Org.). **Profissão de professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 63-92.
- GIROUX, Henry. **Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. New York: Bergin & Garvey, 1988.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. Porto: Edições ASA, 1998.
- KEMMIS, Stephen. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Ed. Morata, 1988.
- LEITE, Carlinda. **As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português**. 1997. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 1997.
- LEITE, Carlinda (Org.). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2005.
- LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.
- LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2006.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In: ME/DEB. **Gestão flexível do currículo**. Reflexões de formadores e investigadores. Lisboa: DEB, 2002. p. 41-62.
- LEITE, Carlinda. FERNANDES, Preciosa. **Relatório de Avaliação Externa dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto**. Porto: FPCE-UP, doc. policopiado. 2005.
- MOREIRA, António Flávio. Estudos do currículo no Brasil: abordagens históricas. In: **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Actas do IV colóquio sobre questões curriculares. Braga: IEC, 1999. p. 21-43
- MORGADO, José. Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In: O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação. **Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. SPCE: Edições Colibri. 2002. p. 1031-1040.
- MORGADO, José. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e praxis**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1996.
- PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares**. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação.** Novas estratégias de inovação. Porto: Edições ASA, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão flexível do currículo.** Fundamentos e práticas. Lisboa: DEB/ME, 1999.

SANTOS GUERRA, Miguel A. **Os desafios da participação.** Desenvolver a democracia na escola. Porto: Porto Editora, 2002.

SILVA, Tomás T. **Teorias curriculares do currículo.** Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

THURLER, Mónica. Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma concepção da gestão da inovação. In: THURLER, Mónica; PERRENOUD, Philippe. **A escola e a mudança.** Lisboa: Escolar Editora, 1994. p. 33-59.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Ver, a este propósito, entre outros: Leite (2002) e Leite; Fernandes (2002).
- <sup>2</sup> Entre outros, Correia (1997); Canário; Alves; Rolo (2001).
- <sup>3</sup> Veja-se, por exemplo, Apple (1999); Gimeno (1991); Hargreaves (1998); Perrenoud (2002); Leite (2002, 2005); Cosme; Trindade (2002).
- <sup>4</sup> De entre muitos referem-se: Moreira (1999); Doll (1998); Sacristán (1991); Giroux (1992, 1995); Kemmis (1988).
- <sup>5</sup> De entre outros: Leite (2002, 2003, 2005); Pacheco (1996, 2005); Silva (2000); Roldão (1999); Hargreaves (1998).
- <sup>6</sup> Referem-se, a título de exemplo: Correia; Matos (2001); Morgado (2002, 2005); Ávila (2002).
- <sup>7</sup> O ensino secundário em Portugal corresponde, de certo modo, ao ensino médio do Brasil.