

digital

PROFESSORES E ESCOLA

CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E AÇÃO

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[organização]



PORTO



PROFESSORES E ESCOLAS –Conhecimento, formação e ação
JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES [ORGANIZAÇÃO]

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

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

Data da edição · outubro de 2016
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8835-12-3

<i>Introdução</i>	· 04 ·
1. <i>Políticas educativas e governação das escolas</i> Luís Miguel Carvalho	· 08 ·
2. <i>Escola e sala de aula: A liderança dos professores</i> Maria Assunção Flores	· 31 ·
3. <i>Formação e ação docente:</i> <i>Desenvolvendo competências profissionais</i> Elza Mesquita	· 55 ·
4. <i>(In)disciplina e formação docente</i> Cristina Palmeirão	· 77 ·
5. <i>Observação de aulas e formação entre pares</i> Eugénia Siva	· 86 ·
6. <i>Os professores e a gestão da mudança educativa:</i> <i>Implicações de uma proposta de supervisão entre pares</i> Joaquim Machado	· 97 ·
7. <i>Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens:</i> <i>da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação</i> Ilídia Cabral	· 112 ·
8. <i>Matemática multimédia interativa</i> Salvador Vidal Raméntol	· 124 ·
9. <i>Mais Ciência:</i> <i>Monitorização e registos de um projeto de desenvolvimento</i> Angelina Pimenta	· 136 ·
10. <i>Práticas curriculares de professores em escolas curricularmente</i> <i>inteligentes: Uma experiência de consultoria</i> Fátima Braga	· 144 ·
11. <i>Ousar ensaiar:</i> <i>O que acontece quando se associam diretores de turma</i> Paulo Gil e Joaquim Machado	· 157 ·
12. <i>Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos</i> Zita Esteves, João Formosinho e Joaquim Machado	· 171 ·

Práticas curriculares de professores em escolas curricularmente inteligentes - Uma experiência de consultoria

Fátima Braga³³

Introdução

Atuar ao nível do trabalho pedagógico, na escola, é atuar ao nível curricular. Este entendimento exige a escolha de um paradigma que, no caso vertente, é o do pensamento e ação do professor, perspetivado como condição para a identificação do conjunto de estruturas internas que conferem sentido à ação. Por outras palavras, trata-se de ultrapassar a análise dos dados objetivos e das condutas explícitas, passando a abordar o conjunto de processos cognitivos que determinam as condutas.

Considerado este quadro concetual, a explanação do percurso de consultoria orientada para o desenvolvimento profissional centrado na prática docente que temos vindo a desenvolver no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, no âmbito do projeto TEIP, será apresentado em três pontos:

1. Significado e campo do currículo ao longo do século XX;
2. Eficácia/eficiência e reconceptualização nas práticas curriculares do século XXI;
3. Práticas curriculares dos professores em escolas curricularmente inteligentes.

1. Significado e campo do currículo ao longo do século XX

Do mesmo modo que o significado do termo currículo, o campo desta área de estudos tem sofrido sucessivas alterações.

As definições propostas por Bobbit (1918), Tyler (1949), Taba (1983) e D'Hainaut (1980), entre outros, reduziram o currículo a uma intenção prescritiva a que correspondeu o que normalmente se designa como a idade da eficiência do currículo, marcada pela sua gestão científica. Nesta perspetiva tradicional e técnica, o currículo – implementado com o propósito

³³ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

de cumprir intenções previamente previstas³⁴ – podia ser definido como o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos.

As conceções de Schwab (1969), Stenhouse (1987), Kemmis (1988), Gimeno Sacristán (1988) e Zabala (1992) valorizaram a perspetiva prática e perspetivaram o currículo como um projeto que resulta quer das intenções, quer da sua concretização. Nesta linha, o currículo seria o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, tal como os documentos que regulamentaram as reformas educativas do final do século XX em Portugal preconizavam: o currículo aparecia nesses documentos como uma realidade socialmente construída com base na negociação e na tomada de decisões.

Nos seus desenvolvimentos, dentro desta perspetiva prática, o currículo surge como uma construção social que resulta da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para um determinado grupo, numa determinada época; corporiza-se através das decisões dos responsáveis e reflete o poder dos campos científicos (Roldão, 2000). Currículo englobaria então tudo o que é aprendido dentro ou fora da escola, quer o que é assumido (o currículo explícito), quer o que não é assumido, apesar de ser intencional, como consequência da intervenção direta ou indireta da própria escola (o currículo oculto).

Numa última perspetiva (Apple, 1994; Pinar, 1975; Giroux, 1986; Tadeu da Silva, 1993), o currículo é considerado uma construção social historicamente situada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflitos de interesses, aspetos que estes e outros autores da linha teórica crítica se têm preocupado em identificar. Mais especificamente, tratou-se, num primeiro momento (entre as décadas de 70 e de 90), de analisar a dimensão política da educação e as relações entre escola e sociedade, assim como entre os interesses individuais e os interesses de grupo. A partir dos anos 90 foram as questões de identidade e de diferença que passaram a reunir a atenção desta matriz crítica comumente associada aos estudos culturais, em que se desenvolve a compreensão das relações existentes entre cultura e poder.

São análises conceptuais que descrevem o problema da representação entre processos de produção e processos de reprodução, nos quais a escola desempenha, pela sua função social, um lugar central. Trata-se de uma perspetiva estruturalista, que concebe o conhecimento e os factos sociais como sendo o resultado da natureza estrutural, isto é, relacional dos fenómenos. Esta perspetiva é representada por Gaston Bachelard e Louis Althusser, na Filosofia, Mikhail Bakhtin e Noam Chomsky, na Literatura, Sigmund Freud e Jacques Lacan, na Psicanálise,

³⁴ Na tradição francófona, a ideia de currículo está próxima da de programa (D'Hainaut, 1980, *apud* Braga, 2001).

Maurice Merleau-Ponty, na Fenomenologia, Pierre Bourdieu, na Sociologia, Roman Jakobson, na Linguística, Claude Lévi-Strauss, na Antropologia, Fernand Braudel, na História e Basil Bernstein no Currículo (Braga, 2005).

2. Eficácia/eficiência e reconceptualização nas práticas curriculares do século XXI

Na atualidade assiste-se à necessidade de prestar contas, evidenciando a eficiência e a eficácia das medidas implementadas pelas escolas.

Mas a atualidade é também marcada por focos de reconceptualização do currículo que se inscrevem na agenda da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Nestas abordagens, e de forma não linear, a cultura ganha evidência no campo do currículo, enquanto espaço em que os significados se produzem; o currículo surge como uma prática de significação que contribui para a produção de identidades sociais (Moreira e Macedo, 2002), fazendo emergir as questões da identidade, e da diferença³⁵ (Tadeu da Silva, 2000), nos públicos que a escola serve.

Nesta linha de redefinição do campo do currículo, quer na tradição anglo-americana, quer em Espanha, no Brasil e em Portugal (Gimeno Sacristán, 1998; Torres Santomé, 2001; Pacheco, 2001; Tadeu da Silva, 1993), e para além de aspetos como educação e poder (Apple, 1994) e política curricular integrada e autonomia curricular (Pacheco, 2001; Leite, 2003; Morgado, 2000), a investigação tem-se debruçado sobre questões de liderança (Day, 2000; Morgado, 2004), de desenvolvimento profissional de professores (Day, 2002; Flores, 2000) e de profissionalidade e profissionalismo (Estrela, 2001; Hargreaves, 2000); sobre cultura popular (Giroux e Simon, 1994) e escolar (Hargreaves, 1995; Pérez Gómez, 1998); sobre, cultura profissional (Hargreaves, 1994, 1998) e interculturalismo (Leite, 1996, 2002); sobre identidade social (Tadeu da Silva, 1995) e ainda sobre as questões da reprodução social (Goodson, 2001).

O currículo é assim visto como um projeto ideológico, que analisa e descodifica o contexto, através de uma atitude de vigilância epistemológica (Bourdieu, 2004); uma construção cultural (Grundy, 1991) que define identidades contextualizadas no tempo e no espaço, através de uma atitude emancipatória (Giroux e Freire, 1987) e capacitadora (Braga, 2005).

³⁵ Devemos distinguir *diferença* de *diversidade*. Enquanto a *diferença* pressupõe uma relação que não está sujeita a categorizações, apenas à identificação de elementos de uma identidade, a *diversidade* decorre de categorizações, isto é, faz a distinção com base em pontos externos de comparação e contraste.

3. Práticas curriculares dos professores em escolas curricularmente inteligentes

É na confluência destas linhas de força que o trabalho pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa tem sido pensado e implementado. Dito de outro modo, orientados pelo paradigma do pensamento e ação do professor temos tentado agir no sentido da melhoria da ação pedagógica e, concomitantemente, da melhoria das aprendizagens dos públicos díspares que chegam à escola pública, atuando nas múltiplas dimensões que constituem este paradigma:

- a análise das reflexões (teorias e crenças) dos professores e das suas representações;
- a análise das suas decisões, rotinas e dilemas.

Na verdade, no currículo cruzam-se o saber e o poder, a representação e o domínio, o discurso e a regulação. O currículo materializa relações sociais em que poder e as identidades sociais estão mutuamente implicados, uma vez que a “política de identidade” se situa “na intersecção entre a representação – como forma de conhecimento – e o poder” (Tadeu da Silva, 2000: 61). Se a representação é “a relação entre, por um lado, o «real» e a «realidade» e, por outro, as formas pelas quais esse «real» e essa «realidade» se tornam «presentes» para nós – os representados” (*ibidem*: 60), é justamente “na intersecção entre representação e identidade, que o currículo adquire a sua importância política” (*ibidem*: 96).

Sem entrarmos na distinção entre representações mentais e representações objetais (Bourdieu, 1998), consideraremos que promover um currículo coerente deve envolver uma exploração do modo como as pessoas percebem as suas experiências, pois construímos, a partir das nossas vivências, esquemas de significados sobre nós próprios e sobre o mundo. Consideraremos ainda que estas leituras do real são condicionadas pela nossa cultura, pelo que emergem diferentes leituras em função da raça, da etnia, da classe, do sexo, da proveniência geográfica, da idade, dos padrões familiares (Beane, 2000).

Por outro lado, mas no mesmo sentido, assumimos que, “como as identidades são culturalmente construídas, o currículo é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes” (Pacheco, 2002: 123).

É uma definição de currículo que coloca diferentes desafios à escola que se quer aprendente, uma vez que exige que os profissionais da educação possuam competências de trabalho em equipa para, integrados em comunidades críticas (grupos de pessoas com preocupações

comuns, que interagem diretamente e cujas relações se caracterizam pela solidariedade e preocupação mútua (Grundy, 1991), desenvolverem competências de decisão.

Foi assim que, adotando a expressão da professora Carlinda Leite (2003 e 2006), decidimos, neste último ponto, analisar práticas que poderão perspetivar uma escola curricularmente inteligente, isto é, uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003: 125).

3.1. Contextos e níveis de decisão

Decorre do exposto que os docentes têm que ser formados para atuarem curricularmente, para serem profissionais do currículo (Roldão, 2000), ou seja, decisores; para serem obreiros do desafio atual dos sistemas educacionais, atuando na passagem do currículo a projeto curricular, isto é, operacionalizando o currículo enquanto escolha, orientação e organização, pensado e decidido a diferentes níveis, num continuum do processo de desenvolvimento curricular, da máxima generalização para a máxima concretização.

Assim, analisamos as possibilidades que o contexto político-administrativo nos dá de:

- i) proceder a uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca a sua identidade³⁶;
- ii) implementar um modelo integrado, que conduza à interdisciplinaridade e, concomitantemente, ao atendimento diferenciado por níveis de desenvolvimento e à satisfação dos interesses dos educandos, em resposta aos diferentes ritmos de progressão dos alunos³⁷;
- iii) fazer a abordagem curricular com base em conteúdos correlacionados e em áreas/campos de saber.

³⁶ É esta a lógica que preside ao espírito da organização curricular do 2º ciclo do E.B. em Áreas Disciplinares.

³⁷ Há que distinguir esta noção da de *transdisciplinaridade*, que pressupõe a existência de um axioma comum a várias disciplinas, cujos conteúdos são da responsabilidade de vários professores, em várias disciplinas.

No âmbito do definido neste nível macro, a organização educativa tem vindo, progressivamente, a tomar decisões curriculares relativas ao contexto de gestão (nível meso); tarefa difícil, porque exige uma outra perspetivação da cultura docente e do desenvolvimento profissional, áreas onde se pretende com este projeto intervir.

É então aqui que reside o foco da ação de consultoria: promover escolas aprendentes e incentivar as escolas a assumirem-se como territórios educativos, como espaços institucionais de gestão do currículo, consubstanciada no Projeto de Escola: um projeto educativo (que estabelece os fins educativos, em parceria entre a escola e a comunidade); um projeto curricular organizativo que

- a) faz a gestão dos programas³⁸ e das metas nacionais no contexto educativo – que ensinar? quando? como? o quê, quando e como avaliar?
- b) faz a identificação dos princípios e modelos de organização, abrangendo:
 - i) organização curricular horizontal – decisões tomadas a nível da administração regional e local e ao nível de escolas,
 - ii) organização curricular vertical – decisões tomadas por equipas inter e pluridisciplinares de professores.

Finalmente, ao nível do contexto de realização, reside o desafio final do projeto de intervenção que temos vindo a desenvolver. Trata-se da concretização do currículo ao nível da sala de aula (nível micro), em termos do projeto didático. São tomadas decisões relativas à sequencialização e gestão dos conteúdos, assim como à organização de situações de aprendizagem, à utilização de materiais e à implementação de procedimentos de avaliação, acordadas por cada docente ou par pedagógico em três etapas: no momento pré ativo, no momento interativo e no momento pós ativo.

Em suma, através de diferentes níveis de decisão, numa lógica de corresponsabilização, a escola curricularmente inteligente que diariamente tentamos construir corporiza assim o currículo, num processo sistémico de conceção, implementação e avaliação, que cruza o pensamento e a ação dos intervenientes, em diferentes fases de desenvolvimento – do currículo prescrito e apresentado ao currículo programado, moldado, percebido, e depois

³⁸ Com Zabalza (1992) distinguimos *programa* e *programação* do seguinte modo: *programa* é o documento oficial, emanado do poder central, que contém o conjunto de prescrições relativamente ao ensino; *programação* é a territorialização dos pressupostos gerais do programa, desenvolvida pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta.

planificado –, valorizando a sua avaliação, mas também os implícitos do currículo oculto e permanentemente latente.

3.2. Trabalhar o *habitus*

Falamos, pois, de um agrupamento de escolas que está a aprender a promover a organização de equipas pedagógicas e a valorizar a tomada de decisões, assumindo paradigmas interpretativos que equacionam o pensamento e a ação dos professores e os trabalham, quer ao nível da reflexão sobre os dilemas, quer no domínio da operacionalização do *habitus*.

Na verdade, ser professor é ser gestor de dilemas (Gimeno, 1988), uma vez que estes constituem o ponto de tensão constante entre o desejável, o possível e o conveniente, que conduz à tomada de decisão. Os dilemas são originados pelo conflito entre as opções práticas e as crenças, e podemos organizá-los em cinco grupos: *i)* de tipo relacional-disciplinar, de controlo e de gestão da aula; *ii)* de tipo organizativo; *iii)* relacionados com o desenvolvimento profissional; *iv)* de tipo curricular; *v)* relativos ao lugar de enunciação. Assim se percebe que não é linear a conexão entre o pensamento e a ação, e que a ação não é, nem uma construção racional e refletida, nem uma resposta pré-programada. Ao pressupor que “a prática pedagógica é constituída [...] por uma sucessão de micro decisões da mais variada natureza” (Perrenoud, 1993: 37), que fazem o professor agir sobre vários campos simultaneamente, sob pressão e com reduzido tempo de reflexão, está-se a admitir que toda a ação deriva de “esquemas disponíveis” (*ibidem*: 39), isto é, do *habitus*, tal como aparece definido por Pierre Bourdieu: um “conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos”; um “sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problema da mesma natureza” (Bourdieu, 1972: 178-179).

O *habitus* é, pois, constituído pelo conjunto dos nossos esquemas de perceção, de avaliação, de pensamento e de ação, resultantes da interiorização dos constrangimentos externos e da incorporação das estruturas sociais em cada indivíduo. Graças a esta estrutura estruturante, a esta *gramática geradora das práticas* somos capazes de enfrentar, com ligeiras adaptações, uma grande diversidade de situações quotidianas e de tomar as sucessivas decisões que a prática pedagógica exige. Bourdieu explica a génese do *habitus* numa aprendizagem por

tentativa e erro e Perrenoud explica que ele se forma, intencionalmente ou não, durante todo o tempo em que o indivíduo é aluno, durante o seu percurso de formação, e por ação da socialização exercida no meio escolar.

Se aceitarmos que a prática pedagógica não é a operacionalização de uma teoria ou de regras aprendidas, mas a concretização de rotinas, assumimos que só haverá mudança das práticas se transformarmos os constrangimentos e as estruturas sociais que incorporam o *habitus*. Tal dinâmica “exige redesenhar e desenvolver os contextos, de modo a possibilitar a formação de relações de trabalho em que os diferentes agentes educativos, organizados em comunidades de profissionais comprometidos, possam contribuir para a reconstrução social e cultural do trabalho escolar e para o seu próprio desenvolvimento profissional” (Bolívar, 2005: 43).

Refletir sobre o ensinar e o aprender numa escola para todos e operacionalizar um trabalho pedagógico promotor do sucesso escolar e do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens em escolaridade obrigatória de doze anos são, pois, os objetivos do plano de trabalho em curso.

Para a sua implementação partiu-se da reflexão sobre uma série de conceitos que diariamente usamos, mas que importa perspetivar de modo diferente, e implicou ver a escola como entidade responsável pela construção, por todos e de forma sistemática, das aprendizagens que são necessárias para a capacitação de todos, vendo-a também como um espaço institucional de gestão e adaptação do currículo, onde o tempo está organizado de forma sustentável, de modo a prevenir o esgotamento, porque se assume que ser professor é uma atividade que exige grande impacto emocional. Só assim se consegue garantir que o professor se possa assumir, na intelectualidade do seu trabalho, como um agente reflexivo, um gestor de dilemas, um decisor e um profissional do currículo, e não como um mero agente, numa cadeia de distribuição de informação pré-formatada.

Esta conceitualização das práticas conduziu a assumir a aprendizagem como um ato de apropriação do conhecimento por um aprendente, o aluno, a quem a escola ajuda a desenvolver as capacidades de captar saber novo e de o registar na memória a curto prazo, de organizar a informação em esquemas de conteúdo e em esquemas conceituais, que permitam transformar o saber em conhecimento (arquivado na memória a longo prazo). Levou a encarar o ato de ensinar como o “fazer aprender” (Roldão, 2000), isto é a capacidade que o professor tem de organizar e gerir adequadamente os processos de fazer aprender, garantindo que um interlocutor-aprendente se apropria de um determinado saber, ou conceito, ou técnica, ou competência, que é importante que ele domine, fazendo emergir representações prévias e

saberes que o aluno já possui, promovendo o confronto da informação nova com o que o aluno já trazia e a organização do esquema conceitual global.

3.3. Rotinas e dilemas nas decisões curriculares dos professores

Trabalhar o *habitus* implica quebrar as barreiras do espaço fechado da sala de aula e aumentar o investimento no trabalho em equipas pedagógicas, ao nível da preparação das atividades e da releitura das experiências, entre pares. Esta é uma dinâmica que centra o diálogo curricular nas diferentes fases de tomada de decisão: no momento pré ativo (fase de racionalização do processo de fazer aprender), no momento interativo (na fase de espontaneidade - a aula) e no momento pós ativo (a fase de reflexão). É no seio deste dispositivo curricular que o trabalho sobre o *habitus*:

- Promove, necessariamente, a explicitação de dilemas relativos à escolha: dos métodos (dedutivo, indutivo, de resolução de problemas, de projeto); dos conteúdos (conceituais, procedimentais/processuais ou atitudinais/contextuais); das estratégias (i) de apropriação – global, analítica, em série, por reagrupamento; ii) cognitivas – repetição, reordenamento, recombinação e reclassificação, categorização, inferência, paráfrase, síntese; iii) metacognitivas – organizadores avançados, atenção direcionada, atenção seletiva, auto-organização, preparação antecipada, autocorreção, autoavaliação, autorreforço).
- Cruza representações relativas às rotinas relacionadas com: o clima de aula (personalização, implicação, coesão, satisfação, orientação, inovação, individualização); as técnicas para modificar as condutas (reforço positivo, convite à imitação, moldagem, fixação de regras de conduta, desvalorização de conduta anómala, quando isolada, privação social); os papéis de professor (orientador, assessor, moderador, motivador, mediador); os diferentes tipos de poder (assente na personalidade de professor, assente no seu saber, assente no seu estatuto na escola, assente na sua habilidade para punir, assente na recompensa); os motivos que explicam os comportamentos (curiosidade, lugar de controlo, sucesso, ansiedade, interesses); os diferentes tipos de interação (cooperativa, didática, competitiva, teatral, personalizada; espontânea ou por solicitação do professor).
- Convoca conhecimentos relativos aos estilos cognitivos dos alunos (dependentes, independentes, reflexivos, impulsivos, visuais, auditivos, quinésicos, analíticos, holísticos); aos seus modos de pensamento (indutivo, dedutivo, criativo, lógico,

dialético, convergente, divergente, analógico); às operações mentais (induzir, deduzir, concetualizar, divergir).

- Convida à tomada de decisão sobre: a gestão dos comportamentos verbais (atos verbais, indicações de trabalho, técnicas de questionamento – questões proposicionais, alternativas, categoriais, analisadas do ponto de vista funcional, discursivo, cognitivo) e não-verbais (proxémica e quinésica) (Braga, 1998 e 2001).

Estes são tópicos que a analítica do *habitus* mobiliza e que, no trabalho entre pares, permite ao diálogo curricular procurar novas entradas no saber e novas conexões, o que significa novas formas de chegar à situação-problema.

Conclusão

Num momento de profunda demanda política, cultural, social e económica que é feita à escola, e em que no espaço público se sobrepõem *rankings* à radicalidade do processo educativo, urge que os professores consigam que o desenvolvimento curricular baseado na escola funcione como unidade básica da mudança, em função do protagonismo dos atores e na busca de critérios de qualidade.

Para este desiderato é necessário que as escolas estejam imbuídas de uma cultura organizacional com identidade formativa e que, para isso, os contratos de autonomia a que se vinculam lhes deem a possibilidade de tomarem decisões curriculares ao nível meso, no pressuposto de que os professores são profissionais do currículo que atuam de acordo com o contexto de decisão em que estão inseridos e que a cada contexto fazem corresponder a respetiva fase de desenvolvimento curricular. São profissionais que constantemente procuram resposta à questão fundamental: «quais as aprendizagens que os professores precisam de fazer na atualidade?» e que encontram as suas respostas através da leitura crítica do fenómeno educativo, enquadrando os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular nos seus pressupostos estruturantes: aluno, cultura, sociedade e ideologia.

Referências bibliográficas

Apple, M.W. (1994). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

Beane, J.A. (2000). O que é um currículo coerente?. In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39-58). Porto: Porto Editora.

Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Bolívar, A. *et al.* (2005) Políticas educativas de reforma e identidades profissionais: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 45, nov., 23. <http://www.doaj.org>.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Algés: DIFEL.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Braga, F. (1998). *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Braga, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP: um projeto reconceptualizado*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Day, C. (2000). Effective Leadership and Reflective Practice. *Reflective Practice*, 1 (1) pp. 113-127.
- Day, C. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores em Tempos de Mudança e os Desafios para as Universidades. Comunicação apresentada no *Encontro de Educação Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Braga: Universidade do Minho, 15 de Novembro de 2002.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Estrela, M.T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.
- Flores, M.A. (2000a). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 147-165). Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes.

- Giroux, H. e Freire, P. (1987). Series Introduction. In D. Livingstone. *Critical Pedagogy and Cultural Power* (pp. I-XVI). New York and London: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. e Simon, R. (1994). "Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In A. Moreira, M. Flávio e T.Tadeu da Silva (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 93-124). S. Paulo: Cortez Editora.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times – teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), pp. 151-182.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Leite, C. (1996). O multiculturalismo na educação escolar - que estratégias para uma mudança curricular?. *Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2, IIE, pp. 63-81.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, Jul/Dez 2006, 67-81,.
- Moreira, A.F.B. e Macedo, E.F. (2002). Currículo, identidade e diferença. In António Flávio Barbosa Moreira e Elisabeth Fernandes de Macedo (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 11-33). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa Editores.

- Morgado, J.C. (2004). Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *Contrapontos*, volume 4 – nº3, 425-438. Vale de Itajaí: Universidade de Itajaí.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2002a). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinar, W. (ed.) (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkley, CA: McCutchan.
- Roldão, M.C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores - Universidade de Aveiro.
- Schwab, J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tadeu da Silva (1993). Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. In T. Tadeu da Silva (org). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos* (pp. 122-231). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tadeu da Silva, T (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In T. Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula* (pp. 190-207). Petrópolis: Vozes.
- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: University of Chicago Press.
- Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.