



---

# MELHORAR A ESCOLA

---

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

---

Joaquim Machado

José Matias Alves

[orgs.]



CATÓLICA PORTO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

---

**SAME**  
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DAS ESCOLAS

---

# MELHORAR A ESCOLA

---

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

---

# MELHORAR A ESCOLA

---

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

---

**Joaquim Machado**

**José Matias Alves**

[orgs.]

Faculdade de Educação e Psicologia  
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH)  
& Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME)  
Universidade Católica Portuguesa

Porto, 2013

#### **Ficha técnica**

Título	Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas
Organizadores	Joaquim Machado José Matias Alves
Autores	António Bolivar Isabel Freire João Amado João Formosinho Joaquim Azevedo Joaquim Machado José Matias Alves José Verdasca Lurdes Veríssimo Maria do Céu Roldão Miguel Santos Guerra
Edição	Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Porto, 2013
Desenvolvimento gráfico	LabGraf
Depósito Legal	356140/13
ISBN	978-989-96186-4-0

## INDICE

<b>Introdução</b>	7
1. <b>Promovendo o sucesso escolar:</b> lições de práticas recentes <i>José Verdasca</i>	17
2. <b>Como se tece o (in)sucesso escolar:</b> o papel crucial dos professores <i>Joaquim Azevedo</i>	39
3. <b>Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola</b> <i>João Amado e Isabel Freire</i>	55
4. <b>Motivar os alunos, motivar os professores:</b> faces de uma mesma moeda <i>Lurdes Veríssimo</i>	73
5. <b>As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores</b> <i>João Formosinho e Joaquim Machado</i>	91
6. <b>Melhorar os processos e os resultados educativos:</b> o que nos ensina a investigação <i>António Bolívar</i>	107
7. <b>Las feromonas de la manzana</b> <i>Miguel Santos Guerra</i>	123
8. <b>Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados</b> <i>Maria do Céu Roldão</i>	131
9. <b>A rede escolar e a administração das escolas:</b> novos e velhos desafios <i>Joaquim Machado</i>	141
10. <b>Exames:</b> mitos e realidades <i>José Matias Alves</i>	155



# Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados

Maria do Céu Roldão<sup>1</sup>

A reflexão curricular desenvolvida neste texto organiza-se em torno de algumas questões matriciais que definem o próprio campo do currículo, ainda que muitas vezes esquecidas, e deverão situar-se a montante de várias outras problemáticas que atravessam a reflexão sobre a escola, o seu (in)sucesso e a melhoria das aprendizagens.

## **Currículo – o quê e o para quê das aprendizagens**

A primeira dessas questões prende-se com a própria natureza sócio-histórica do currículo: *Ensinar e aprender o quê? porquê e para quê?*. Colocam-se estas questões em todas as sociedades, mesmo aquelas que antecederam a formalização escolar do currículo. O que vem a configurar-se como o currículo enunciado em diferentes tempos e lugares resulta da negociação e dos poderes e necessidades em presença, como bem sublinhou Michael Apple (1997).

Um currículo em sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória (Roldão, 1999, 2010), nesse sentido se constituindo como um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas (Goodson, 1988; Zabalza, 1999).

Na sequência de análise que vimos desenvolvendo em trabalhos anteriores, foi a escola, enquanto instituição pública pós industrialização, constituída nesse formato apenas nos séculos XVIII e XIX, que tornou visível e institucionalizou como

---

1 Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto.

um cânon formalmente partilhado este *currículo*, antes nem sempre assim nomeado<sup>2</sup>.

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado - e continuará a variar.

A natureza *do que está contido (o conteúdo)* no currículo merece assim ser analisado de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais. Para isso importa olhar o currículo como esta realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época, e abandonarmos uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas que nos últimos tempos têm sido ensinadas pela escola: não foram sempre essas – nem será sempre idêntico o modelo. Constituiu-se em currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual e que, como tal, se institui (Roldão, 1999:18)

É pois central, e prévio, interpretar de que forma os conhecimentos hoje plasmados na currículo enunciado correspondem a esse desiderato duplo – (1) dar sustentabilidade às necessidades de manutenção ou crescimento da sociedade num dado momento e contexto, e (2) atribuir a cada indivíduo o acesso a esse conhecimento sem o qual a sua inclusão social, o seu poder de intervenção cidadã e o seu desenvolvimento como pessoa são ameaçados.

A primeira dimensão a clarificar na discussão curricular - o que é importante ser aprendido? – é a da legitimação social que na verdade o faz emergir e mudar. E essa legitimação resulta (1) do reconhecimento social dos conhecimentos em causa no currículo como necessários para a vivência económica e social, (2) da sua associação a dimensões de poder pessoal e social efectivo, e ainda (3) da sua potencialidade para a integração de cada indivíduo no tecido social. Por isso varia e se modifica, porque nem os poderes em presença são estáticos, nem as necessidades imutáveis. A preponderância hoje atribuída a disciplinas como a Matemática ou a Ciência não são uma moda ou uma perspectiva de técnicos ou governantes; decorrem de uma matriz económica de sustentação técnico-científica cada vez mais nítida nas sociedades atuais, colocando em segundo plano as dimensões das humanidades, com os riscos culturais a isso inerentes. Mas os actores e sectores ligados a estas outras vertentes têm protagonismo na atribuição de um equilíbrio a esta tendência hegemónica, usando do poder social que em muitas sedes detêm. Assim como era uma sociedade de matriz bem diversa que colocava por exemplo o latim

---

2 A primeira expressão de currículo surge como título da obra de Franklin Bobbitt publicada em 1918 (trad. 2004). O conceito radica em diversos desenvolvimentos anteriores, nomeadamente associados à ideia de disciplina, no século XVI.

como disciplina obrigatória no currículo, tendo em vista, nesse outro contexto sócio-temporal, as respetivas necessidades das populações visadas, mesmo as do plano simbólico.

A legitimação resulta assim de um complexo jogo de forças, que no consenso e nas ruturas sucessivas que vai atravessando, vai procurando afirmações da “utilidade social” contextualmente atribuída àqueles conhecimentos. Neste quadro de plasticidade histórica, o currículo é ao mesmo tempo um garante, ainda que provisório, da estabilidade possível, um agregador social poderoso que cimenta um cânon cultural comum, fator de real estruturação das sociedades.

A correspondência do currículo a um cânon cultural é também ela marcada pela transformação histórico-social. O cânon era muitíssimo uniforme nos tempos da escola pré-universalização da educação e dos estados-nação culturalmente bem delimitados, assumindo a proximidade total à cultura dominante e aos grupos sociais de nível mais elevado.

Num mundo globalizado e nos tempos pós-universalização da educação escolar, a força desses grupos na negociação curricular e a centralidade da cultura dominante e dos seus códigos permanece, mas joga-se hoje num terreno de convivência de culturas e de interação entre parceiros de múltiplas proveniências.

Podemos então perguntar se o cânon cultural é hoje uno? Ou múltiplo? E sendo, na maioria dos casos múltiplo, mas marcado por uma cultura que exerce hegemonia, onde se situa a legitimidade curricular? Essa dialética constitui justamente uma das zonas de fratura curricular dos nossos dias, fonte de numerosos desvios éticos na educação, desde a exclusão expressa e tácita<sup>3</sup> dos socialmente mais desfavorecidos na escala social, à diversificação prematura de currículos como supostas alternativas subvalorizadas socialmente, ou ao estabelecimento de grupos de nível não transformativos (Roldão, 2003b; Sousa, 2009).

Mantendo presente que a legitimação de “o que ensinar” em termos do seu “para quê” pessoal e social, há que garantir, no currículo escolar básico, (1) quer o acesso de todos aos conhecimentos e ao domínio dos códigos do cânon da cultura dominante, (2) quer o acolhimento dos saberes de outras matrizes culturais. Países como o Canadá desenvolvem há muito boas práticas neste domínio.

### **Conteúdos de base – as opções**

Para assumir decisões quanto à escolha objetiva de conteúdos curriculares, importa ainda considerar a forma que essa seleção adopta, tendo em vista as finalidades legitimadoras referidas. A opção mais clássica, porque mais antiga na história da escola, é a versão enciclopedista, que mobilizando uma lógica perpetuamente aditiva, introduz no currículo uma natureza enciclopedista de todo o saber disponível, em formato forçosamente simplificado, manifestamente ineficaz na produção de verdadeiro conhecimento, além de inviável a termo.

---

3 Rui Canário (2005) refere-se à exclusão interna que na escola pós-massificação se opera, pela forma como a instituição, embora acolhendo todos, está de facto a funcionar segundo formatos organizacionais que, à partida, encaminham para o fracasso uma parte significativa dos seus alunos.

A adoção desta visão favoreceu, na escola, uma fomação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos (os programas eternamente extensos e cada vez mais, dado o crescimento dos saberes) e esgotadas no momento da sua avaliação final, com escassa apropriação traduzida em uso ou transferência, geradores de ganho de saber e competências (Roldão, 2003 a).

A estruturação de conteúdos nos currículos prescritos que não se queira enciclopedista e estéril privilegiará a apropriação das dimensões estruturantes de cada disciplina do conhecimento, portadora de uma elaboração histórica significativa, dos seus conceitos e dos respectivos códigos de acesso: promoverá o equilíbrio entre saberes funcionais e saberes científico-culturais; garantirá a apropriação dos processos e metodologias que permitem aceder a e/ou construir conhecimento; e interpretará a aprendizagem curricular por parte dos alunos, que a ação de ensinar deve promover sistematicamente, como apropriação e uso inteligente do conhecimento, em todas as suas dimensões.

### **Desenvolver o currículo: a arte do “como” - opções do ensinar**

O desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação. Aí se jogam quer a “perícia” profissional do professor (Marcelo, 2009), quer a eficácia das finalidades atribuídas aos conteúdos estabilizados no currículo em termos de efetivas aprendizagens conseguidas.

As fases do desenvolvimento curricular que ilustram este “como” do currículo foram sistematizadas de forma extensiva por Gaspar e Roldão (2007) em texto que aqui se retoma<sup>4</sup>:

“A abordagem apresentada assenta no pressuposto de que qualquer postura teórica relativamente ao currículo – nomeadamente a adoção de uma racionalidade prática crítica como aquela em que esta análise se situa - não exclui, antes requer, a operacionalização necessariamente técnico-didática que, em qualquer circunstância, dá corpo e existência à prática curricular em situação. Nessa perspectiva, são mobilizados os passos clássicos do desenvolvimento curricular (...) – é a lógica com que se organiza o uso e a finalização deste esquema de operacionalização do desenvolvimento curricular que constrói as marcas da racionalidade utilizada e não o contrário. Adopta-se assim aquilo que designamos por “dispositivo comum” para nos referirmos às fases do desenvolvimento curricular que a seguir se sistematizam.

(...) Este dispositivo integra três fases:

- conceção do currículo;
- implementação/operacionalização do currículo;
- avaliação do currículo.

---

4 Com autorização da co-autora, Ivone Gaspar. A retoma extensiva deste texto justifica-se pela sua coincidência conceptual com o desenvolvimento deste subtema.

Na sua fase de concepção, integra-se a análise da situação a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles.

Na fase de implementação/ operacionalização, definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objectivos de aprendizagem visados foram atingidos.

Por fim, a fase de avaliação do currículo pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/ questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correcção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspectos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida: foi a análise de situação a mais correta? Em que medida objectivos e conteúdos se lhe ajustaram e tiveram em conta a realidade dos alunos? Houve alterações que não se tomaram em conta? De que modo foram as estratégias, ou não, adequadas aos objetivos e competências visadas? Os instrumentos e atividades avaliativas corresponderam às finalidades e às estratégias trabalhadas?

Tal avaliação não se esgota numa função remedial, mas pressupõe que também as situações bem sucedidas devem ser desmontadas criticamente para identificar, situar e analisar os factores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras.

Este dispositivo, originário das visões mais técnicas do currículo, pode todavia constituir-se também na estrutura-base de um projecto de trabalho de matriz construtivista. As mesmas questões e as mesmas fases têm de ser percorridas, mas com lógicas diversas. A diferença essencial reside em que, olhando o currículo como um plano a cumprir (racionalidade técnica) toda a concepção é prévia e desligada da implementação e avaliação. Estas só ocorrem após a concepção e não a colocam em causa, apenas procuram melhorar a sua eficácia. Pelo contrário, se se adoptar uma lógica construtivista e se pretender construir o currículo como um projeto participado, situado e analítico, a concepção tem em conta a realidade e os atores concretos, que participam nela. O processo de definição de objetivos e estratégias é contextualizado e situado numa realidade que lhe dá origem, interage com a concepção inicial, podendo e devendo introduzir-lhe mudanças e ajustamentos face à realidade dos aprendentes e tendo em conta a sua transformação ao longo do processo. A avaliação, nesta lógica muito mais permanente, implica, por sua vez, o ajustamento constante de procedimentos e a reconceptualização das finalidades visadas.

O conceito central, estruturador de um processo de desenvolvimento curricular, é assim a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino e aprendizagem, orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que efectivamente se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares. Tal conceito de orientação estratégica pressupõe um

processo de auto e inter-regulação permanentes que viabilizem o sucesso pretendido (Gaspar e Roldão, 2007: 78-80. texto adaptado).

É na ação de ensinar que se corporiza o sucesso curricular e é sobre ela que as intervenções transformativas deverão ter uma incidência particular, na perspetiva estratégica de ensino que defendemos. Conceber o ensino como uma ação continuamente estratégica pressupõe abandonar a crença simplista no maniqueísmo pedagógico – “bons “ e “maus” métodos. O que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado”<sup>5</sup> à situação no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer. Para isso impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar – para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida.

A acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?” – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?” (Roldão, 2009: 57)

Um dos pontos críticos da relativa ineficácia do ensino no sistema português, de acordo com resultados de estudos internacionais, como os conhecidos Pisa 2 e Pisa 3 (OECD, 2006, OECD, 2009) e também presente nos dados de revisões de investigação (Roldão et al, 2006) é a menor incidência das práticas de ensino no desenvolvimento intencional de operações cognitivas de maior complexidade, nomeadamente as que requerem pensamento analítico. Essa fragilidade do pensamento analítico sugerido nas atividades propostas pode ser vista em muitos materiais de trabalho e manuais usados nas escolas ou em tarefas frequentemente realizadas em sala de aula, que tendem a privilegiar a constatação em detrimento, por exemplo, da fundamentação sustentada ou da colocação e comprovação de hipóteses.

### **Constrangimentos da escola ou repensar curricularmente a escola**

As implicações organizativas do trabalho curricular da escola, clarificando iniciativa e responsabilidades claramente acrescidas da instituição e dos professores, tem sido relativamente pouco discutido na comunidade de docentes, largamente marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação. Gerado no seio de uma instituição

---

5 Reporto-me a um conceito - “educação apropriada” - invocado por José António Morgado, em conferência proferida no V Seminário de Educação Inclusiva, 28 de Outubro 2012.

especificamente curricular na sua natureza – a escola –, o currículo é também, no seu *modus operandi* (que na realidade lhe dá forma e regula o seu conteúdo e modo de passagem), uma produção organizacional, largamente conformada e imbricada nos mecanismos organizacionais que a escola configura (Roldão, 2003c).

Tem faltado no debate curricular sobre a proclamada deslocação de níveis de decisão de para a escola e professores, situar com clareza os dois factores que condicionam em absoluto uma tal deslocação: de um lado, a própria natureza dos conteúdos curriculares e do trabalho do seu desenvolvimento (vulgo o como, os métodos didácticos, os modos dominantes da prática docente, o acto de ensinar e ensinar o quê, tal como é vivido nas escolas, os dispositivos estabelecidos para o trabalho – ou ausência dele – do aluno) e, do outro, a incontornável estruturação que é dada ao currículo pelo esqueleto organizacional da instituição escolar, espantosamente imutável há quase dois séculos: a organização dos tempos, dos espaços, da produção lectiva, do acto – aliás actos segmentares – de ensinar. (Alarcão, 2001; Roldão, 1999). Este é o nó que “amarra” o currículo a uma organização da escola oitocentista mas “naturalizada” (turmas uniformes, segmentação do saber, trabalho separado de cada docente, ritmo uniforme, anualidade...), inviabilizando ou dificultando tentativas transformativas no sentido da eficácia.<sup>6</sup>

Importa questionar a organização do currículo na escola e a sua liderança, nomeadamente nas seguintes vertentes:

- Liderança e supervisão dos processos de ensinar – quem a pode fazer?
- Liderança e supervisão da articulação horizontal em cada turma – quem a pode fazer?
- Liderança e supervisão das articulações verticais dos saberes – quem a pode fazer? (Roldão, 2008)

Se é certo que a estas questões a investigação nos devolve um cenário de relativo vazio de liderança e supervisão (Roldão, 2011), sem a dinamização destes *loci* de decisão e intervenção sobre o currículo e o ensino não serão possíveis grandes avanços na melhoria da aprendizagem

Os órgãos de gestão intermédia das escolas, criados na década de 1970, e que nas sucessivas legislações sofreram algumas pequenas mudanças, constituíram ao tempo, e permanecem hoje, como poderosos instrumentos de gestão pedagógica. Encontram-se aliás funções idênticas em numerosos sistemas educativos, dada a importância das funções que realizam.

---

6 Saliente-se que existem várias situações que quebram esta tendência: estão em curso alguns projetos de intervenção, como, entre outros, o Projeto Fénix, que se envolvem em algumas mudanças transformativas na estrutura uniformista da organização curricular na escola. (Vd . Matias Alves e Luísa Moreira, Projeto Fénix 2011-2012). Igualmente se verificam numerosas práticas de organização não uniformista do trabalho, nomeadamente no 1º ciclo, desenvolvidas consistente e continuamente por inspiração do Movimento da Escola Moderna.

Estas funções estão-lhes aliás cometidas, e sucessivamente reforçadas, nos sucessivos normativos legais. Contudo, a prática e a cultura das escolas tem feito delas um uso muito mais centrado no papel da transmissão de informações e directrizes no interior da hierarquia da escola do que na responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didáctica que efectivamente detêm.

Assim, o que mais frequentemente se pratica na escola aponta para uma divisão entre estes dois níveis intermédios de gestão - por sua vez articulados com o Conselho Pedagógico que os representa, ainda que de forma desigual (muito mais peso aos Departamentos representados pelos seus coordenadores do que aos Conselhos de Turma, representados pelo Coordenador dos seus Directores de Turma).

Essa divisão de forma simplificada pode resumir-se da forma seguinte: os Departamentos e seus coordenadores cuidam da planificação científico-didática dos conteúdos das disciplinas que os integram e, em muitos casos, de critérios para a avaliação, e os Conselhos de Turma, através dos seus Directores, ocupam-se do funcionamento pedagógico, dos projectos curriculares de turma e das áreas transversais, dos problemas de comportamento e de falta de aprendizagem dos alunos e da relação com as famílias.

A investigação sobre o modo de organizar o ensino (Roldão et al., 2006) vem demonstrando as limitações e o desperdício de recursos que resultam desta não rentabilização curricular e didáctica dos CT e DC, e da escassa articulação entre eles.

Parte-se, nas propostas deste texto, da assunção de que os Conselhos de Turma são efectivamente centrais neste processo, nomeadamente na melhoria da aprendizagem dos alunos como se tem demonstrado em estudos sobre esta vertente, mas que (1) é necessário investir muito mais na coordenação didáctica e (2) na parceria continuada com os diferentes Departamentos.

Parte do caminho para estes objectivos depende da decisão autónoma das escolas de criarem lógicas de organização facilitadoras, tais como:

- Conselhos de Turma partilhando várias turmas – sua continuidade;
- recomendações aos Conselhos de Turma (CT) e Conselhos de Departamento (CD) relativas à sua colaboração;
- previsão de reuniões de DT e CD, à medida das necessidades, segundo calendários parcelares por eles propostos;
- contacto previsto de lideranças centrais da escola com DT e CD (não necessariamente todos, articulando com as necessidades) no âmbito da sua gestão corrente;
- pedidos concretos de produção de documentos orientadores para circulação, que resultem de necessidades identificadas.

Constitui-se assim, nesta leitura, o currículo e o seu apropriado desenvolvimento, liderança e supervisão, assente em modos de trabalho escolar que configurem o ensino como uma ação estratégica, como a pedra de toque da melhoria das aprendizagens, desiderato último da escola e direito primeiro dos cidadãos.

**Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*, pp 12-23. Coleção Cidine, nº 14. Porto: Porto Editora.
- Alves, J.M. e Moreira, L. (2012). *Projecto Fénix: Relatos que contam o sucesso*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Apple, M (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora. 2005.
- Gaspar, I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / revista de ciências da educação · n.º 8 · jan/abr*.
- OECD (2006) *Pisa 2 – Programme for International Students Assessment 2*. OECD.
- OECD (2009) *Pisa 3 – Programme for International Students Assessment 3*. OECD.
- Roldão, M.C. (1999) *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M.C. (2003) *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M.C. (2003 a) *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C (2003c) *Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola*. In Óscar de Sousa e M. Manuel Ricardo (org.) (2003). *Uma Escola Com Sentido: o currículo em análise e debate*, pp.135-144. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M.C. (2008) *Gestão intermédia – Conselhos de Turma e Departamentos Curriculares*. In Ana Maria Bettencourt (Coord) *Materiais de Apoio a Trabalho de Professores, Opúsculo nº 1*. ME e ESE de Setúbal.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs) (2010)- *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, pp 25-42. Curitiba, BR: Champagnat, Editora –PUCPR.

Roldão, M.C. (2011) Formação de Professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.10, 2011: 139-155.

Roldão, M.C.; Neto-Mendes, A.; Costa, J.A.; Alonso, L.(2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em educação n. 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2006, pp. 17-148.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.