

digital

PROFESSORES, ESCOLA E MUNICÍPIO

FORMAR, CONHECER E DESENVOLVER

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



PORTO



PROFESSORES, ESCOLA E MUNICÍPIO – Formar, Conhecer e Desenvolver
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 · dezembro de 2015
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8835-00-0

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>I—Ação docente e desenvolvimento profissional</i>	· 08 ·
1. <i>Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – A centralidade da gestão do currículo</i> Maria do Céu Roldão	· 09 ·
2. <i>Organização e coordenação do trabalho docente – O conselho de ano como estrutura de gestão pedagógica intermédia</i> Joaquim Machado	· 20 ·
3. <i>Assessoria pedagógica - Um projeto formativo para a melhoria</i> Cristina Palmeirão	· 33 ·
4. <i>Competências profissionais e desenvolvimento docente</i> Daniela Gonçalves	· 42 ·
<i>II—Avaliação e desenvolvimento da escola</i>	· 53 ·
5. <i>Evaluación de las escuelas: Perspectivas e (des)ilusiones</i> Miguel Angel Santos Guerra	· 54 ·
6. <i>A construção da avaliação externa e o impacto no desenvolvimento das escolas e das práticas profissionais</i> Ilídia Cabral	· 81 ·
7. <i>Avaliação das escolas e gestão do conhecimento</i> João Gouveia	· 99 ·
8. <i>Desafios da avaliação externa das escolas</i> José Eduardo Lemos	· 120 ·
<i>III—Município e administração local da educação</i>	· 127 ·
9. <i>Municipalização do ensino em Portugal – As lições da história</i> Justino Magalhães	· 128 ·
10. <i>Projetos educativos municipais e administração local da educação – “Malhas que o império tece”</i> José Matias Alves	· 142 ·
11. <i>A ação de consultoria em projetos locais – Projetos Educativos Municipais</i> Cristina Palmeirão	· 170 ·

Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional

A centralidade da gestão do currículo

Maria do Céu Roldão¹

Introdução

As questões ligadas ao desenvolvimento profissional e organizacional da escola convocam, de forma central, as problemáticas do campo do currículo, na medida em que a função curricular é o eixo histórico-social estruturador da própria escola, e o currículo, enquanto *corpo de aprendizagens reconhecidas como necessárias a todos num dado tempo e contexto* (Roldão,1998) se configura como o objeto e campo de trabalho de todos os profissionais do ensino – os professores

As políticas curriculares desde o último quartel do século XX têm vindo a acentuar a reorientação dos *loci* de decisão curricular em resultado da complexidade dos contextos e populações que a universalidade da escolarização trouxe para o interior da escola nas sociedades democráticas, acentuando as pressões quer no sentido da contextualização e diferenciação quer no reforço de um núcleo curricular comum corporizado nos chamados currículos nacionais.

O debate em torno da responsabilidade acrescida da escola na gestão do seu trabalho curricular tem-se centrado quer na articulação deste nível de decisão com o nível central, anteriormente o único, quer em questões de organização e gestão contextualizada, nomeadamente concretizada em projetos próprios de cada escola, desejavelmente adequados a cada grupo de alunos, no sentido de melhorar o nível e qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos.

A noção de currículo nacional diferente de *core curriculum*

As implicações organizativas deste processo de gestão do trabalho curricular da escola, com iniciativa e responsabilidades claramente acrescidas da instituição e dos professores, têm

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

contudo sido menos discutidas na comunidade de docentes, largamente marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação. Trata-se assim de clarificar até que ponto o currículo é, na sua génese e mutabilidade, uma construção social (Goodson, 1988). Contudo, gerado no seio de uma instituição 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, 2000, 2001; Barroso, 1995, 1997; Perrenoud, 1997; 2000).

A década de 1990 traz consigo a necessidade de diferir dois níveis de decisão curricular – o nível central que estabelece o *core curriculum*, e a maior autonomia das escolas na sua operacionalização contextualizada. A este processo tenho atribuído a designação de **binómio curricular** (Roldão, 2000; 2003). Contudo, a sua configuração é bem diversa em países de tradição centralista ou em países com percursos históricos de grande autonomia local. Daí que se deva acautelar a tentação de assimilar a expressão **currículo nacional a core curriculum**. Nos países tradicionalmente centralizados, o currículo nacional era, desde o início, o único que existia. E o que foi novo nesses contextos nas mudanças políticas da década de 1990, foi a autonomia curricular das escolas, que causa perturbação por justamente romper o carácter único do currículo prescrito nacionalmente. Já nos países de grande autonomia curricular local, passa-se o inverso: o currículo nacional surge como um fator de regulação comum à tradicional diversidade de opções que as escolas podiam adotar, reguladas apenas por avaliações externas, aparecendo por isso como mais constrangedor.

Malcolm Skilbeck (1994) define assim o conceito de *core curriculum*, situando historicamente a sua necessidade política face à massificação escolar e conseqüente diversidade dos públicos:

“Em síntese, o *core curriculum* consiste naquelas aprendizagens consideradas **básicas e essenciais** para todos: **básicas** porque oferecem um suporte sobre o qual as aprendizagens subsequentes podem construir-se e proporcionam o domínio das ferramentas metodológicas que permitem a cada um prosseguir a sua própria aprendizagem. São **essenciais** na medida em que apetrecham os aprendentes para uma participação satisfatória e efetiva na vida social e cultural. Trata-se daquela dimensão do currículo total que é genericamente *comum a todas as escolas*, definida em parceria pelos decisores centrais e locais, e depois *reinterpretada por cada escola*” (Skilbeck, OECD, 1994, p. 96).

As dimensões de um *core curriculum* referem-se necessariamente ao máximo das aprendizagens comuns a garantir, e não à ideia simplificadora de mínimos que empobreceriam o currículo. Em texto do Australian Curriculum Development Centre (cit. in Skilbeck, 1994, p. 97) estabelece-se que esse denominador comum nacional – o *core curriculum* – deverá conter a prescrição nacional de aspetos comuns quanto a:

- Áreas de conhecimento e experiência a abordar.
- Processos de aprendizagem a dominar.
- Situações e contextos de aprendizagem a experienciar.

A complexa operacionalização do binómio curricular²

Tem faltado no debate curricular e político sobre a proclamada deslocação de níveis de decisão para a escola e professores, situar com clareza os dois fatores 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 didáticos, os modos dominantes da prática docente, o ato de *ensinar* e *ensinar o quê*, tal como é vivido nas escolas, bem como os dispositivos estabelecidos para o trabalho – ou ausência deles – 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 letiva, do ato – aliás atos segmentares – de ensinar. (Alarcão, 1998; Roldão, 1999, 2000; 2001).

Assim, o desiderato político-curricular que permite compreender as políticas curriculares da última década do século XX, que acima designei de “binómio curricular”, orientam-se no sentido de induzir as seguintes mudanças:

- Um equilíbrio entre o *core curriculum* – a referência central – e a autonomia das escolas no sentido de promover esse *core curriculum* numa **variedade de formatos contextuais** relacionados com a diversidade dos estudantes e dos seus contextos – adoção de um **binómio curricular** (Roldão, 2003)

² Para esta secção mobiliza-se fundamentação produzida em textos anteriores da autora sobre esta temática, devidamente assinalados nas Referências (Roldão, 2003b; 2008).

- O abandono quer de um **currículo único e uniforme** para ser “cumprido” (tradição centralista), quer de **uma diversidade de currículos de qualidade desigual**, correspondendo aos níveis e contextos das escolas (tradição descentralizada) em favor de “um core curriculum comum para todas as escolas**reinterpretado por essas escolas**”(Skilbeck, ibidem).
- A adoção da organização do currículo por **competências** no sentido de viabilizar a diversidade de abordagens.

Entende-se aqui *competência* no sentido de mobilização integrada de conhecimento, experiência e disposições que capacitam o aprendente a confrontar-se com, e a responder a situações complexas e contextuais (Tardif, 1996; Le Boterf, 1994)

O papel das competências no desenvolvimento do binómio curricular que enquadra a decisão sobre o currículo nesses dois níveis (central comum e local diverso) de forma articulada, traduz-se nas seguintes dimensões que a competência permite desenvolver no interior do currículo:

- Competência como organizador curricular do conhecimento – por oposição a simples sequências de temas ou listas de conteúdos.
- Competência como mobilizador dos diferentes conhecimentos das disciplinas em torno da sua construção.
- Competência como transformação de corpos estáticos de saberes em saberes-em-uso (Roldão, 1995).

As dificuldades das políticas de binómio curricular face à persistência do formato organizacional da escola

Retomando um texto de 2000 (Roldão, 2000), sublinha-se que as áreas críticas dos sistemas educativos atuais prendem-se diretamente com a mudança estrutural na relação da escola com a sociedade, na decorrência da massificação da escolarização e da sua crescente extensão a períodos cada vez mais longos. Na maioria dos países da Comunidade Europeia a escolaridade de 12 anos é uma realidade para todos os jovens e os primeiros níveis do ensino superior começam a abranger percentagens cada vez mais elevadas da respetiva faixa etária da população.

Estes indicadores refletem um crescimento do nível educacional das populações, o que tem de ser visto como positivo e não como problemático. O que surge como problemático é sim o modo como a instituição escolar está a responder a essa situação nova que implica (1) trabalhar com

públicos muito mais diferenciados e (2) assegurar um nível cada vez mais exigente de aprendizagens e competências em sociedades economicamente mais desenvolvidas mas social e culturalmente mais complexas, em que a todos é reconhecido o pleno direito à educação. Situa-se também neste domínio toda a teorização e orientações de política educativa no sentido da chamada “escola inclusiva” (Clark, 1999; Ainscow, 1991)

A escola mantém até hoje a estrutura organizativa e as lógicas de ensino que a instituíram em épocas passadas, quando os públicos eram muito mais restritos e homogêneos e as finalidades menos ambiciosas para a maioria, embora mais seletivas para um leque restrito. É nessa lógica que toda a orgânica da escola ainda funciona, bem como as suas metodologias dominantes (Roldão, 1999; Barroso, 1999).

A inadequação deste modo relativamente estático de a escola se organizar e funcionar emerge em dois sintomas que, pela sua persistência e agravamento, manifestam uma situação de disfunção persistente a que importa encontrar alternativas: o insucesso e a indisciplina, temas recorrentes do discurso político e da vivência das escolas e professores, que importa desmontar naquilo que traduzem de desencontro de fundo entre uma instituição e a sua função social, sinal de alarme face a uma escola que esbarra na sua própria ineficácia, com custos gravosos para todos, nomeadamente os profissionais docentes e, em última instância, os seus utilizadores primeiros - os alunos - em nome dos quais a escola se instituiu como garante do respetivo direito à educação.

De entre os múltiplos aspetos da permanência de um funcionamento e organização que se revelam crescentemente inadequados, podem destacar-se:

a) A uniformidade curricular corporizada em programas prescritivos (versus a sua corporização em programas de acção - projectos - orientados para o contexto)

A rutura com este paradigma, mais acentuado em sistemas de tradição centralista como o francês e o português, corporiza-se no conjunto de questões curriculares hoje em debate no quadro dos sistemas e das políticas educativas (OCDE, 1998; 1999), preocupadas, em simultâneo, com a consecução comum de aprendizagens necessárias a todos em termos de equidade e a necessidade de as organizar e gerir curricularmente de forma diferenciada para que possam ser efetivamente apropriadas por públicos muito diversos.

b) A dominância de metodologias apresentativas/enunciativas nas práticas escolares, assentes no discurso de um - o professor, ou o manual que assume a sua voz - para um grupo de alunos diferentes como se fossem idênticos na sua apropriação (a turma)

Embora abertamente postas em causa no plano teórico e mesmo político-ideológico, e já mitigadas nas práticas de muitos docentes, as práticas mais frequentes nas escolas, extensivas em grande parte aos sistemas de ensino superior, continuam a basear-se no “dar” matéria numa lógica distributiva e com relativa secundarização da apropriação pelo outro (que, mesmo numa atividade dita expositiva, tem de ser prevista e organizada intencionalmente em função da aprendizagem/apropriação). Tal dimensão associa-se muito diretamente à reconceptualização da função profissional do professor cuja função específica e saber próprio se centram na competência de ensinar - entendido aqui como “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1998).

c) A conformidade com o manual

A utilização e produção de manuais, um dos fatores mais influentes e poderosos na produção social do saber escolar, rege-se por lógicas que decorrem dos pressupostos organizativos do trabalho escolar - a passagem curricular entendida não como percurso (do latim, *curriculum* de *curre*, percorrer, passar) mas como debitação/difusão de conhecimento que não é organizada como construção e apropriação de conhecimento e competências - que contudo são os seus legitimadores sociais. A contradição essencial prende-se com o uso e não com a natureza dos manuais, bem como com a definição dos seus utilizadores preferenciais - manuais para os alunos como materiais de estudo e trabalho, ou manuais para os professores como bengala, diretriz ou voz da sua atividade diária, que desse modo cada vez mais se desprofissionaliza?

d) A organização dos grupos, dos saberes, dos espaços e dos tempos

As escolas permanecem largamente idênticas na sua organização como instituição, como se o tempo não tivesse passado. Melhoram-se substancialmente as condições e os recursos, mas a matriz do espaço (a sala de aula por turma), a organização do grupo de trabalho (a turma como unidade-base única do trabalho escolar e símbolo de toda uma lógica organizacional), a estruturação do currículo (em unidades estanques, com um professor responsável e independente dos outros, unidades a que chamamos ***disciplinas*** em sentido curricular), a imposição da quadrícula organizativa das disciplinas curriculares como matriz uniformizadora dos modos de funcionamento em que a instituição se organiza.

e) A confusão entre disciplina científica e disciplina curricular

Em termos escolares, fala-se de ***disciplinas*** mesmo quando essa categoria não corresponde diretamente a disciplinas científicas (caso de muitas disciplinas curriculares, tais como estudos sociais ou educação visual) ou quando se visa integração de saberes ou criação de espaços de

desenvolvimento de projetos ou dimensões transversais (como por exemplo áreas de projeto, área escola, educação cívica politécnica, desenvolvimento pessoal e social).

A predominância da lógica disciplinar tem sido assim frequentemente confundida, nos debates curriculares, com a questão epistemológica disciplinaridade/ interdisciplinaridade dos saberes científicos. Na realidade, trata-se de uma mistura de planos que não ajuda a clarificar o problema. O que torna cada um dos espaços curriculares uma disciplina é, no essencial, o modo de organização do trabalho e não a natureza do saber ou saberes que estão em causa. Trata-se, na orgânica da escola, de conceber **disciplina** como um espaço da quadrícula horária, com um tempo, com um grupo-turma e com um professor próprios, quer ela corresponda a um ou mais campos do saber científico, quer ela se destine a trabalho de integração de saberes ou a discussão de problemas, quer seja de cariz científico, de estudo, ou de atuação prática.

Por isso vimos assistindo à persistente resistência da lógica organizativa descrita face a tentativas de introduzir outras lógicas, que são a breve trecho incorporadas numa matriz organizativa disciplinarizante. Veja-se, por exemplo, como atividades tão diferentes como a área Escola, Desenvolvimento Pessoal e Social, TIC, etc se corporizaram rapidamente em novos espaços disciplinares, do ponto de vista da organização e modos de funcionamento.

Não é pois a questão da especificidade do saber científico que está em causa no essencial, mas a força de um modelo organizativo muito estável, que não integra outras lógicas. Estas outras lógicas de trabalho - colaborativo, integrador de vários campos de docência, etc - requerem a construção de outras modalidades organizativas que podem passar por diversificar as unidades de trabalho (o grupo formado por outros critérios que possa cruzar-se com o grupo-turma, os tempos organizados por tipos de atividade, os espaços com possibilidade de rotação de professores ou trabalho conjunto, por exemplo). Podemos até imaginar um funcionamento organizativo que acentue a especificidade dos saberes científicos (por exemplo, com tempo e espaço para investigação e trabalho laboratorial com equipas de alunos e professores) mas se organize em tempos e espaços não segmentares.

f) A organização do trabalho

Em consonância com todos os aspetos anteriormente enunciados, a organização do trabalho docente assenta na produção individual, na legitimação das decisões pela via da disciplina curricular a que o professor se associa e não pela via da aprendizagem que lhe cabe promover. Note-se, a este propósito, o peso relativo dos conselhos de grupos ou departamentos na gestão intermédia das escolas e a sua representação no conselho pedagógico, *versus* o escasso peso das unidades organizativas teoricamente responsáveis pela aprendizagem de cada conjunto de

alunos, os conselhos de turma, na mesma gestão e na representação a nível do mesmo conselho pedagógico.

Daí a óbvia dificuldade de instituir espaços e tempos de trabalho colaborativo, ou o insucesso das intermináveis tentativas de coordenação entre as disciplinas (muitas vezes equivocadamente associados ao conceito de interdisciplinaridade, no sentido científico) que esbarram sistematicamente no esgotamento dos esforços de alguns, confrontados com uma máquina organizativa que integra mal, quando não rejeita, tais tentativas, por contrárias à sua lógica, assente no princípio organizativo dos espaços e tempos paralelos.

Do que se trata não é pois de esbater ou reforçar a especificidade dos saberes científicos no currículo escolar mas de repensar a racionalidade organizativa do modelo em que a instituição se estrutura. O aprofundamento da especificidade dos saberes científicos e dos processos de análise que os caracterizam como instrumentos de inteligibilidade do mundo terão provavelmente que ser reforçados na sociedade do conhecimento para que caminhemos - mas não se servirá esse objetivo pela manutenção de uma quadrícula horária curricular concebida para distribuir informação da forma quantitativamente mais rentável, em blocos paralelos. Por outro lado, a educação para a interdisciplinaridade do conhecimento e a compreensão da sua natureza eminentemente social tão pouco serão possíveis numa lógica de produção de trabalho segmentário e incomunicável que remonta ao formato da cadeia de montagem.

A dimensão globalizante, interativa e construtiva que requer a produção conjunta do saber só terá lugar na escola se esta se pensar como uma organização virada para a construção e apropriação do conhecimento – o que dificilmente acontecerá se se mantiver cegamente a estrutura atual da organização do trabalho escolar, por mais iniciativas que se tomem, como já tantas se tomaram nos últimos trinta anos, de introduzir áreas multi ou interdisciplinares, ou espaços de projeto, ou temas transversais. Todas essas mudanças curriculares continuarão a viver à margem e a ser recuperadas pela lógica dominante, se não se repensar a própria organização do funcionamento da escola enquanto organização curricular, a todos os níveis de decisão que nesse processo estão implicados - o sistema, a escola e os professores.

Evidências da investigação sobre as práticas curriculares na 1ª década do século XXI

Revisões de investigação e estudos prospetivos recentes vêm demonstrando a dificuldade que as políticas curriculares assentes na lógica do binómio decisional, que acima procurei caracterizar, têm encontrado na sua tentativa de modificar formatos e culturas organizacionais

(Roldão e tal. 2006; Alarcão, 2008). Em síntese, pode afirmar-se a visibilidade das seguintes tendências:

- Persistência da homogeneidade curricular.
- Individualismo dominante do ato docente.
- Persistência da organização do trabalho curricular segmentado.
- Países centralistas - Autonomia discursiva com escasso impacto na ação; persistência do modelo individualista de docência (Roldão et. al. , 2006).
- Países de tradição descentralizada – Algum reforço da vertente nacional do binómio curricular; maior colegialidade do trabalho docente, sobretudo nos países do Norte da Europa (Alarcão, 2008).

Em busca de princípios orientadores das políticas curriculares para a diversidade

Da análise desenvolvida neste texto, nalguns casos dando continuidade a estudos anteriores da autora, identificam-se três princípios instituintes, de cuja implementação, julgamos, dependerá uma melhor resposta curricular às necessidades das sociedades actuais no plano da educação e do currículo:

- Assunção clara de que o currículo se dirige a necessidades sociais de aprendizagem comuns – há que garanti-las a todos - **PRINCÍPIO DA EQUIDADE.**
- Percepção de que diferenciação não é desigualização - situa-se no plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens – há que aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didáctico e a organização do desenvolvimento do currículo - **PRINCÍPIO DA QUALIDADE DA AÇÃO.**
- Reconhecimento de que o (não) impacto das políticas e do discurso curricular prende-se sobretudo com a cultura da escola e dos docentes, historicamente consolidada – há que investir na mudança dessas culturas, no interior da escola, em colaboração com a comunidade científica - **PRINCÍPIO DA TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURANTE.**

Referências bibliográficas

Ainscow, M. (1991) (ed) *Effective Schools for All..* London: David Fulton Publishers.

Alarcão, I. (coord.) (2008) *Para uma política de educação dos 0 aos 12 anos.* Lisboa: CNE

- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar, nº1*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- Barroso, J. (1999) (org.) *A Escola entre o Local e o Global -Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- Clark, C. *et al.* (1999) Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the “inclusive school”. *British Educational Research Journal, 25, nº2*, 157-176.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d’Organization.
- OECD (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris: OECD Documents.
- OECD/CERI (1999) *Innovating Schools (Schooling for Tomorrow Project)*. Paris: OECD Documents .
- Perrenoud, Ph. (1997) *Construire des Compétences dès l’École*. Paris: ESC.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES, 9*, 79-87.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: ME- DEB
- Roldão, M.C. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. **Revista de Educação, vol IX, nº 1**, 81-92. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Roldão, M.C. (2001). A Escola como Instância de Decisão Curricular. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp. 67-77. Coleção CIDInE, nº 14. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada- conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003a). *Avaliação de Competências e Gestão do Currículo - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M.C. (2003b). 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.
- Roldão, M. C. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *Suplemento de En Direct de l'APPF, Fev 2005*, 9-20
- 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 nº 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 17-148.
- Roldão, M.C. (2008). *O Papel do Director de Turma na Gestão do Trabalho Docente – Liderança, Supervisão e Colaboração*. Lisboa: ME –DGIDC
- Skilbeck, M. (1994). The core curriculum. In *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*, pp.95-100. Paris: OECD.
- Tardif, J. (1996) Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph, Develay, M., Durand, C. e Mariani, Y. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP