

digital

SER AUTOR, SER DIFERENTE, SER TEIP

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© 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 · Cristina Palmeirão

Data da edição · Novembro de 2015
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-99-3
Depósito legal · 356140/13

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Um tempo de procura, encontro e celebração</i> José Matias Alves e Cristina Palmeirão	
1. <i>“Por que vale a pena lutar”. A observação em parceria como forma de (re)apropriação da docência</i> Alexandra Carneiro	· 12 ·
2. <i>COPA – Colaborar para aprender</i> Ilídia Cabral e José Matias Alves	· 24 ·
3. <i>Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência formativa</i> Eugénia Eduarda Ferreira Sousa e Silva	· 35 ·
4. <i>Supervisão pedagógica e pluridocência. Planos de ação realizados no âmbito da educação e da melhoria da escola</i> Rolando Correia Viana	· 49 ·
5. <i>Gestão escolar e sucesso educativo. A ação do diretor de turma</i> Joaquim Machado e Paulo Gil	· 61 ·
6. <i>A diferença somos nós. Relação Escola-Família-Comunidade</i> Cristina Palmeirão	· 81 ·
7. <i>Como são descritos pelos professores os alunos de hoje? Reflexões a partir de um estudo realizado em agrupamentos/escolas TEIP</i> Luísa Trigo	· 95 ·
8. <i>Prevenir para não remediar: uma intenção, uma estratégia, uma ação</i> António Oliveira, Ana Sofia Azevedo e Tânia de Consciência Barros	· 109 ·
9. <i>Consultoria, currículo e cultura escolar em contexto TEIP. Para a compreensão do pensamento e da ação dos professores</i> Fátima Braga	· 122 ·
10. <i>Diário de uma turma de 8º ano: escrita e gestão de vida do grupo</i> Manuela Gama	· 134 ·
11. <i>A Cultura que se (trans)forma</i> Cristina Bastos	· 149 ·
12. <i>A construção partilhada de um projeto educativo: caso prático</i> Carla Sofia Bernardo Costa	· 158 ·
13. <i>Como pode erguer-se uma escola no deserto?</i> Joaquim Azevedo, Avelino Cardoso, Ana Pereira e Rui Amaral	· 167 ·

CONSULTORIA, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR EM CONTEXTO TEIP

Para a compreensão do pensamento e da ação dos professores do agrupamento

Fátima Braga¹

Resumo

Explicitando a inscrição curricular do trabalho de consultoria realizado do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, este texto apresenta a forma como, partindo da compreensão do pensamento dos professores que o integram, se pretende chegar à consciencialização dos motivos que conduzem a sua ação, destes às noções de cultura escolar e de representação e, finalmente, ao desenvolvimento de competências de decisão nos diferentes contextos – de administração, de gestão e de realização -, mostrando como, a este nível, é necessário ter consciência da forma de organização do sistema de crenças que caracteriza a cultura escolar vigente. O texto termina com a apresentação de um horizonte de possibilidade: a prestação de um serviço de educação pública e universal de qualidade, focalizado na capacitação da pessoa.

Palavras-chave: currículo, cultura escolar, pensamento e ação dos professores, emancipação

Abstrat: Explaining the curriculum enrolment of consulting work performed for the Group of Schools of Paço de Sousa, this text presents a reseach in progress that starts with a study about the teacher's thinking, and ends with the awareness of the reasons that lead to their action. It is a reflection about school culture, representations and decision-making in different contexts of school life. The text ends with the presentation

¹ Consultora Serviço Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e Professora, Escola Secundária Henrique Medina (fatimabragaeshm@gmail.com)

of the school's mission: the provision of a public and universal education service focused on empowerment.

Key words: curriculum, school culture, teacher thinking, empowerment.

Introdução - cultura escolar e representações

Se é verdade que a gestão dos agrupamentos TEIP tem de valorizar o eficientismo nas práticas curriculares, visível no controlo dos resultados e no cumprimento de metas, também o é que os problemas que enfrentam fazem emergir a necessidade de reconcetualizarem o currículo. Neste contexto, a cultura escolar ganha evidência, enquanto espaço em que os significados se produzem, e o currículo surge como uma prática de significação, quando se discutem questões de identidade e de diferença.

Este texto, que reflete acerca da consultoria realizada no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, mostrará como, no sentido de dar a resposta adequada às solicitações da direção, o trabalho de apoio à melhoria da escola, realizado na consultoria SAME, se tem centrado em questões de liderança e de desenvolvimento profissional, de profissionalidade e de profissionalismo, de cultura escolar e de cultura profissional, da mesma maneira que tem promovido reflexões sobre questões de saber e de poder, de representação e de domínio, de discurso e de regulação. Ao fazê-lo, apresentará algumas das representações, isto é, “[as] imagens e [as] noções construídas no decurso de todos os dias e que configuram o património cognitivo partilhado pelos membros de um dado grupo” (Santos Silva, 1999a: 31), o grupo que, em Paço de Sousa, venho acompanhando há três anos.

Aqui se mostrará a forma como, em conjunto, temos vindo a desenvolver um trabalho de consultoria que implica promover uma exploração do pensamento e da ação dos professores (Braga, 2001), isto é, do modo como os atores educativos percecionam as suas experiências, construindo, a partir das suas vivências, esquemas de significados sobre eles próprios e sobre o mundo, na certeza de que as leituras do real são condicionadas pela cultura de cada um. Trata-se de promover um acompanhamento que

faz emergir diferentes leituras, em função das diferentes identidades historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos, face às diferentes situações vivenciadas. Significa isto que, porque as identidades são culturalmente construídas, o trabalho de consultoria tem sido curricularmente situado, englobando reflexões sobre os valores, os sentimentos, as atitudes, as expectativas, as crenças e os saberes que integram o conhecimento prático que potencia a análise dos processos sociais simbólicos, património acumulado de interpretações provisoriamente validadas e cuja consciencialização e fundamentação se procura.

Significa o que acabamos de referir que este texto não abordará o pensamento dos professores como a realidade, mas como um conjunto de representações sobre uma realidade, para cuja análise convocaremos teorias e crenças.

1. Currículo e competências de decisão

Esta é uma conceção de consultoria que coloca diferentes desafios ao trabalho do consultor, uma vez que apela ao desenvolvimento, nos profissionais de educação do agrupamento que apoia, de competências de trabalho em equipa para, integrados em comunidades críticas – “comunidades de pessoas com preocupações mútuas que interagem e cujas relações se caracterizam pela solidariedade e pelo cuidado mútuo” (Grundy, 1991: 171) –, os professores desenvolverem competências de execução e decisão que lhes permitam ser obreiros do desafio atual dos sistemas educacionais: a passagem de currículo a projeto curricular, a operacionalização do 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.

Concretamente no caso das escolas que são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's), a este continuum, em termos político-administrativos, é permitido: *i*) proceder a uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entrem em correlação, sem que nenhuma perca a sua identidade; *ii*) implementar um

modelo integrado, que conduza à interdisciplinaridade² e, concomitantemente, ao atendimento diferenciado por níveis de desenvolvimento e à satisfação dos interesses dos educandos, em resposta aos seus diferentes ritmos de progressão; *iii*) fazer a abordagem curricular com base em conteúdos correlacionados e em áreas/campos de saber.

No que respeita às decisões curriculares tomadas no contexto de gestão, tal possibilidade conduz a uma operacionalização em que a escola se assuma realmente como um território educativo; o mesmo é dizer um espaço institucional de gestão e adaptação do currículo, em autonomia curricular, consubstanciada no projeto de escola, e traduzido: *i*) num projeto educativo, documento de carácter programático, estratégico e institucional, que garante estabilidade à escola a médio prazo e que constitui o alicerce fundamental da sua ação educativa, estabelecendo os fins educativos, em parceria entre a escola e a comunidade; *ii*) num projeto curricular, documento de carácter operacional e instrumental, que articula o currículo nacional com as especificidades da escola, dos alunos e as características do meio; *iii*) num projeto organizativo, documento de regulação e funcionamento da escola, que estabelece a estrutura organizacional da comunidade escolar.

Finalmente, ao nível do contexto de realização, concretizado ao nível da sala de aula e consubstanciado nos pressupostos atrás definidos, tomam-se as decisões relativas ao projeto didático, em termos da atuação dos professores em equipas inter e pluridisciplinares: *i*) sequencialização e gestão dos conteúdos; *ii*) organização de situações de aprendizagem; *iii*) utilização de materiais; *iv*) implementação de procedimentos de avaliação.

O enunciado neste texto pressupõe que o trabalho de consultoria se articulasse com ações de capacitação promotoras de uma reflexão alargada sobre o desenvolvimento do currículo, assumido como um processo circular e integrado de execução (planificar o currículo) e conceção (pensar o currículo), organizado numa lógica dialética entre intenção e ação, materializada na supervisão colaborativa, ao nível da elaboração, da implementação e da monitorização dos processos de ensino e de aprendizagem.

² Há que distinguir esta noção da de transdisciplinaridade, que pressupõe a existência de um axioma comum a várias áreas disciplinares, cujos conteúdos são da responsabilidade de vários professores, em várias disciplinas.

Foi o caso da Oficina de Formação *A construção da atuação pedagógica na aula de Português Língua Materna*, concebida para formação de professores do 1º, 2º e 3º CEB do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), a qual se inseriu no Plano de Melhoria TEIP3 do referido Agrupamento de Escolas.

Com vinte e cinco horas de sessões presenciais e outras tantas não presenciais, partiu-se de um trabalho de investigação e reflexão acerca da atuação pedagógica na aula de Português e do desenvolvimento integrado do currículo, em termos de flexibilização e de articulação vertical e horizontal. Seguiu-se a construção, em grupos de pares pedagógicos, de planificações concetuais de aula, promovendo a melhoria das aprendizagens, através da operacionalização de estratégias de pedagogia diferenciada e a construção de materiais pedagógicos para uso com os alunos, após o que se fez a reflexão partilhada, em grande grupo. Seguiu-se a operacionalização das planificações concetuais, acompanhada de observação mútua, dentro dos mesmos pares pedagógicos que construíram as referidas planificações e respetivos materiais a aplicar aos alunos. Foram elaboradas, por escrito, reflexões reguladoras (auto e hétero), as quais foram depois partilhadas com o grande grupo. No final, com os documentos produzidos organizou-se um Banco de Materiais, para o agrupamento utilizar no ano letivo seguinte.

Esta articulação entre a consultoria e a formação permitiu que os profissionais da educação, simultaneamente, colocassem a questão curricular fundamental: «quais as aprendizagens que os alunos precisam de fazer na atualidade?» e encontrassem as respostas, através da leitura crítica do fenómeno educativo, operacionalizando noções relativas às formas de teorizar o currículo e enquadrando-o nos seus pressupostos: aluno, saber e cultura/sociedade.

2. Consultoria e organização dos sistemas de crenças

O trabalho desenvolvido na consultoria não se apresenta pré-programado; pelo contrário, é construído de forma colaborativa entre o consultor e a direção da escola. O consultor promove o surgimento de hipóteses de trabalho e apoia a sua

operacionalização. Para perceber como os profissionais que compõem cada escola se percebem, seguimos as três grandes orientações para o sistema de crenças dos professores, de acordo com a função que atribuem ao currículo, com o paradigma filosófico-científico por que se orientam, as metodologias que preconizam e a visão do mundo que evidenciam: *i)* orientação de desenvolvimento linear, de transmissão ou unidirecional, que corresponde a modelos centrados em objetivos, preconizando a produção de conhecimento mensurável, construído com base no empirismo e a aprendizagem; valorização da memória, assumindo-se uma visão atomística do conhecimento; *ii)* orientação cíclica ou circular, de transação, correspondente a modelos centrados nos processos, em que a elaboração e construção do conhecimento passa pela problematização da realidade e a aprendizagem se faz em interação, assumindo-se uma visão holística do real; *iii)* orientação de transformação, apontando para a valorização dos contextos/da situação e apostando no efeito da educação na transformação dos indivíduos e na crença de que é possível aceitar, perceber e dominar a mudança, pelo que a aprendizagem aparece intimamente relacionada com a motivação, e esta com os conceitos de necessidade e de transformação.

Esta abordagem pôde mais intensivamente ser aplicada na Oficina de Formação *A construção da atuação pedagógica na aula de Português Língua Materna*, por ter sido possível equacionar o pensamento com a ação dos docentes formandos. A análise dos registos realizados permitiu agrupar os sistemas de crenças evidenciados pelos docentes em dois grande grupos: os professores que focalizaram a sua ação nos objetivos e os que a focalizam nos processos, da forma que os pontos 3.1. e 3.2. apresentam.

2.1. Focalização nos objetivos

Os professores que centraram primordialmente a sua ação no cumprimento dos objetivos e das metas estruturaram abordagens de ensino sistémicas e investiram na sua coordenação. Construíram processos de desenvolvimento da instrução por sequências, ordenadas mas flexíveis, prevendo retrocessos e avanços, e valorizando a sua natureza interativa, porque aberta à autocorreção. Desenvolveram uma contínua testagem e implementaram estratégias de melhoria de todo o planeamento, através de momentos de

avaliação formativa, com vista a que os objetivos originais, definidos como metas, fossem cumpridos.

Invocam teorias behavioristas e cognitivistas, defendendo que cada aluno aprende de maneira individualizada; disseram que a todos devemos proporcionar oportunidades para serem autodirigidos na aprendizagem (escolhendo a maneira mais adequada para aprenderem, através da mobilização de uma variedade de utensílios). Por isso, analisaram as necessidades dos alunos e a situação, as metas e os objetivos a cumprir e as maneiras de conseguirem alcançar os objetivos, através do seguinte desenho das componentes da instrução: a) planeamento da natureza dos materiais de estudo; b) especificação do método para estudo dos materiais; c) decisão entre adotar o ritmo personalizado ou de grupo para apresentar os materiais; d) identificação da natureza das atividades do estudante (em relação aos materiais); e) planeamento acerca do modo como avaliarão o progresso do aluno; f) explicitação do papel do professor em relação aos materiais e ao progresso dos alunos; g) decisão sobre os limites do tempo; i) avaliação do desempenho dos estudantes.

Estes profissionais procuraram desenvolver diferentes formas de aprendizagem: i) aprendizagem e sinais / por reflexo; ii) de tipo estímulo-resposta; iii) em cadeia; iv) de discriminação múltipla; v) de conceitos; vi) de princípios (relação de conceitos); vii) de resolução de problemas. Estruturam o processo de ensino e de aprendizagem em fases, atuando ao nível das ocorrências externas: i) motivação, em que pretenderam criar a expectativa, comunicando o objetivo a ser atingido; ii) descoberta, em que procuraram dirigir a atenção do aluno e a sua perceção seletiva, atuando ao nível da mudança nos estímulos e da aprendizagem perceptiva prévia, fornecendo pistas de trabalho; iii) aquisição, em que tiveram em vista a codificação e armazenagem da informação nova, através da organização de esquemas; iv) retenção e memorização, em que se focalizam na recuperação dos elementos armazenados; v) generalização, em que promoveram o *transfer*, propondo uma variedade de contextos para dar pistas para a recuperação; vi) desempenho (performance), em que solicitaram as respostas dos alunos; vii) *feedback* informativo, com vista ao reforço.

Estes docentes tenderam a desvalorizar o papel da memória como fator de aprendizagem, reagindo negativamente a princípios como a lei da repetição; pelo contrário, referiram os conceitos de organizadores prévios e de aprendizagem

significativa, dando atenção ao processo pelo qual uma nova informação é relacionada com um aspeto relevante já existente na estrutura do conhecimento do indivíduo - conceitos subsunçores (Ausubel, 1983). Percebeu-se a preocupação de que: i) os alunos utilizassem os conhecimentos do mundo que já tinha para fixação dos novos conhecimentos; ii) a informação chegasse aos alunos através dos órgãos sensoriais (insumos externos) acompanhados por insumos internos (registados no cérebro, como prazer); iii) o trabalho com os conceitos fosse central na aprendizagem; iv) o percurso de aprendizagem se fizesse do geral para o específico.

2.2. Focalização nos processos

Outro grupo de professores valorizou preferencialmente os processos, enquanto sequência de passos muito claramente determinados e implementados pelo professor: *i)* diagnóstico de necessidades; *ii)* formulação de objetivos, atendendo aos alunos reais – que conceitos, ideias e atitudes queremos desenvolver? que sentimentos queremos provocar? como levar os alunos a pensarem da melhor maneira (independentemente da disciplina específica)? -; *iii)* seleção de conteúdos (de acordo com o nível dos alunos); *iv)* organização lógica dos conteúdos – pensada em termos de estrutura - e psicológica – pensada na sua sequência; *v)* seleção e organização de experiências de aprendizagem (estratégias apropriadas às idades dos alunos, implicando-os); *vi)* avaliação.

Na elaboração das propostas pedagógicas, os professores pensaram: *i)* uma fase destinada a suscitar a atenção dos alunos e a fazer o diagnóstico dos seus interesses e necessidades; *ii)* uma sequência de atividades de aprendizagem; *iii)* uma fase de generalização, em que os alunos puseram as ideias em conjunto, compararam-nas e constataram as suas diferentes perceções; *vi)* a aplicação e síntese das aprendizagens feitas.

Alguns passaram para as suas propostas pedagógicas propostas que auxiliam os alunos a tornarem-se seres humanos completos, com autoconceito positivo. Na base das suas propostas estiveram teorias da interação próximas do desenvolvimentalismo de Bruner (1988), da perspetiva construtivista genérica, no quadro etápico do desenvolvimento de aprendizagens interativas, alicerçadas na progressiva formulação de novos desafios e problemas, que exigem a exploração de hipóteses resolutivas, tal como é trabalhada por

Piaget (1979), das fases do desenvolvimento moral, de Kohlberg (1981) e da perspectiva sociocultural de Vigotsky (1979), mas também os conceitos de motivação e de necessidade, tal como a psicologia humanista os descreve, por exemplo, através dos contributos de Rogers (1977) – os indivíduos são seres autênticos e livres, e como tal devem ser desenvolvidos.

Conclusões - consultoria e emancipação

Nenhum dos professores cujo discurso se analisou ao longo das sessões e nos trabalhos produzidos, na Oficina de Formação *A construção da atuação pedagógica na aula de Português Língua Materna*, emitiu reflexões em que o currículo fosse visto como uma construção emancipatória e política em que os professores se vissem organizados em comunidades críticas de aprendizagem, desenvolvendo ações estratégicas de construção e desenvolvimento curricular (Tadeu da Silva, 2000).

Tal abordagem conduziria a equacionar uma nova profissionalidade docente, baseada no fazer aprender. É que promover a aprendizagem implica que as atenções se reúnam no aluno, colocado em situação, no centro do processo. Implica que: i) se considerem os saberes como recursos a mobilizar; ii) se trabalhe regularmente por problemas; iii) se utilizem meios alternativos de ensino; iv) se desenvolvam projetos; v) se adotem projetos de planificação flexíveis; vi) se operacionalizem novos contratos didáticos; vii) se pratique uma avaliação formativa, em situação de trabalho; viii) se ultrapasse o fechamento disciplinar; ix) se favoreça o trabalho autónomo dos alunos; x) se promova a orientação tutorial.

São desafios que implicam que os professores não se centrem exclusivamente no desenvolvimento de competências académicas - englobando conhecimentos (conceitos e princípios - conteúdos conceptuais) e capacidades (conjunto de ações ordenadas para conseguir meta-conteúdos processuais ou procedimentais) que permitem a comunicação e a resolução de problemas de aprendizagem. Exigem que se traga, para o centro do trabalho pedagógico, o desenvolvimento de competências emocionais, remetendo para as atitudes, normas e valores (os conteúdos contextuais), em exercícios de compreensão dos processos sociais. Tratar-se-ia de valorizar o desenvolvimento das competências: i) pessoais (a forma como nos gerimos) – que englobam o conhecimento que temos dos

nossos estados internos (autoconsciência), a gestão que fazemos desses estados (autorregulação) e a mobilização que fazemos, no sentido de cumprirmos os nossos objetivos (motivação); jj) sociais (a forma como lidamos com as relações) – que englobam a consciência que temos dos sentimentos, das necessidades e das preocupações dos outros (empatia) e a capacidade que temos de induzir respostas favoráveis nos outros (comunicação e liderança). Por outras palavras, tratar-se-ia de radicalizar a existência numa atitude de interesse pela descoberta de novas possibilidades de ação, ou seja, de recomeços que signifiquem a presença de uma ética individual e coletiva da responsabilidade. Trata[r]-se[-ia] de uma ética atenta à descoberta de razões, ao empenhamento e ao compromisso com a possibilidade. Atenta ainda à construção de uma responsabilidade que convida à ação, porque a esperança não é uma garantia, mas uma causa pela qual vale a pena lutar (Silva, 2002, p. 237).

Este desafio será, porém, objeto de outra ação e de outra reflexão.

Entretanto, o trabalho de consultoria continua com o pensar do agir local, integrando-o no agir global, colocando o estabelecimento de ensino no centro do sistema educativo, criando estruturas avaliativas horizontais e verticais, fazendo pressão e acordando formas de sustentação, aceitando e valorizando diferenças, responsabilizando e profissionalizando os atores, criando dispositivos de acompanhamento, reconhecendo normas plurais para a ação e, como recomenda De Ketele (2010), dando tempo ao tempo.

Bibliografia

Ausubel, D. *et al* (1983). *Psicología educativa*. México : Trillas Day, 2000;

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

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.

De Ketele, J. (2010). Curriculum et évaluation: quels liens?. XXII^o Colóquio Internacional ADMEE-Europe. Universidade do Minho . 16 de Janeiro de 2010

Estrela, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.) Ser Professor no Limiar do Século XXI (Porto, ISET), pp. 113-142.

Flores, M. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J.A.Pacheco (org.). Políticas de Integração Curricular. Porto: Porto Editora.

Grundy, S. (1991). Product 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, 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.

Hargreaves, D. (1995). “School culture, school effectiveness and school improvement”. School Effectiveness and School Improvement, 6 (1), 23-46.

Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente, Porto: Edições ASA.

Morgado, J. (2004). Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. Contrapontos, volume 4 – n^o3, pp. 425-438. Vale de Itajaí: Universidade de Itajaí.

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1979). Psicologia e educação. Lisboa: Moraes Editores.

Rogers, C. (1977). Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editores.

Silva, A. (1999). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A. Santos Silva e J.M. Pinto (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, A. (2002). Pedagogia crítica e contra-educação. Coimbra: Quarteto Editora.

Tadeu da Silva, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. Tadeu da Silva (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.