

A FUNÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA E O PAPEL DOS PROFESSORES: POLÍTICAS, DISCURSO E PRÁTICAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR¹

THE FUNCTION OF THE SCHOOL CURRICULUM AND THE ROLE OF TEACHERS: POLITICAL DISCOURSE AND PRACTICES OF CURRICULUM DIFFERENTIATION AND CONTEXTUALIZATION

Maria do Céu Roldão²

RESUMO: 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. Nesta comunicação, procura-se examinar este processo a dois níveis: no plano macro-político, pela interpretação teórica dos diferentes formatos adoptados por países com histórias diferentes na articulação destes dois planos de decisão curricular – o Estado e a escola – e respectivas implicações para as práticas curriculares reais; no plano praxiológico, com base em revisões de investigação portuguesa sobre as práticas de ensino no interior desta mutação política, assinalam-se as contradições discurso/acção docente e políticas das escolas, bem como as questões associadas às culturas profissionais e organizacionais que podem explicar parte das contradições identificadas. Discutem-se ainda algumas implicações e questões resultantes da análise desenvolvida.

PALAVRAS-CHAVE: gestão do currículo; *core curriculum*; diferenciação curricular; práticas de ensino.

ABSTRACT: Curricular policies since the last quarter of the twentieth century have been increasingly shifting the loci of curricular decision as a result of the complexity of settings and populations that universal schooling brought into the school in democratic societies, highlighting the pressures in both the directions of contextualization and differentiation and expansion of a common core curriculum embodied in so-called national curriculum. This communication seeks to examine this process at two levels: at the macro-political level, thru the theoretical interpretation of the formats adopted by different countries with different histories in the articulation of these two plans of curricular decision - the State and the school - and their implications for the actual curriculum practices; at the Praxiological level, based on reviews of Portuguese research on teaching practices within this policy change, the article indicates the contradictions speech/action and political teaching in schools, as well as issues related to professional and organizational cultures that may explain Part of the contradictions identified. We discuss further implications and issues arising from the analysis developed.

KEYWORDS: curriculum management; *core curriculum*; curriculum differentiation; teaching practices.

¹ Texto produzido com base em comunicação apresentada pela autora no III Colóquio Luso-Brasileiro das Questões Curriculares, Florianópolis, Brasil, Setembro de 2008, e publicado pela organização em Portugal.

² Profa. Dra. da Universidade do Minho, Portugal.

INTRODUÇÃO

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 projectos 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.

CURRÍCULO NACIONAL E *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, tem contudo sido menos discutido 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 é novo nesses contextos é a autonomia curricular das escolas, que causa perturbação por justamente romper o carácter único do currículo prescrito nacionalmente. Já nos países de grande autonomia local, passa-se o inverso: o currículo nacional surge como um factor de regulação comum à tradicional diversidade de opções que as escolas podiam adoptar, reguladas apenas por avaliações externas, aparecendo por isso como mais constrangedor.

Malcolm Skilbeck (1994, p. 96, grifo do autor) 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 efectiva 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*.

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 (*apud* SKILBECK, 1994, p. 97) estabelece-se que esse denominador comum nacional – o *core curriculum* – deverá conter a prescrição nacional de aspectos 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 CURRICULARⁱ

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 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, 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 lectiva, do acto – aliás actos segmentares – de ensinar (ALARCÃO, 1998; ROLDÃO, 1999; 2000; 2001).

Assim, o desiderato político-curricular que permite compreender as políticas 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 - adopção de um *binómio curricular* (ROLDÃO, 2003).
- 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, 1994).
- A adopção 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, 2005).

AS DIFICULDADES DAS POLÍTICAS DE BINÓMIO CURRICULAR FACE À PERSISTÊNCIA DO FORMATO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Retomando outro trabalho (ROLDÃO, 2000), sublinha-se que as áreas críticas dos sistemas educativos actuais prendem-se directamente 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 respectiva faixa etária da população.

Estes indicadores reflectem 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 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 selectivas 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 desse 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 respectivo direito à educação.

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

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

A ruptura 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 efectivamente apropriadas por públicos muito diversos.

(ii) A dominância de metodologias apresentativas e 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 actividade dita expositiva, tem de ser prevista e organizada intencionalmente em função da aprendizagem/apropriação). Tal dimensão associa-se muito directamente 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).

(iii) A conformidade com o manual

A utilização e produção de manuais, um dos factores 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 *currere*, percorrer, passar) mas como debitação/difusão de conhecimento que não é organizada como construção 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, directriz ou voz da sua actividade diária?

(iv) 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 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.

(v) A confusão entre disciplina científica e disciplina curricular.

Em termos escolares, fala-se de *disciplinas* mesmo quando essa categoria não corresponde directamente 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 projectos (como por exemplo áreas de projecto, área escola, educação cívica politécnica).

A dominância 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 actuação 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, o modo como actividades curriculares tão diferentes, no caso português, como a Área Escola, o Desenvolvimento

Pessoal e Social, as TIC etc., se corporizaram rapidamente em novos espaços disciplinares, do ponto de vista da organização e 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 se deixa permeabilizar por outras lógicas. Estas outras lógicas de trabalho - colaborativo, integrador de vários campos de docência etc. - requerem a construção de modalidades organizativas diferentes que podem passar por diversificar as unidades de trabalho (o agrupamento de alunos flexível e assente noutros critérios, embora possa cruzar-se com o actual e único grupo-turma, os tempos organizados por tipos de actividade, 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.

(vi) A organização do trabalho

Em consonância com todos os aspectos 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 pedagógicoⁱⁱ.

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 segmentados e 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 objectivo 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, interactiva 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 - e dificilmente acontecerá na estrutura actual, por mais iniciativas que se tomem, como já tantas se tomaram nos últimos trinta anos, de introduzir áreas multi ou interdisciplinares, ou espaços de projecto, 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 prospectivos recentes vêm demonstrando a dificuldade que as políticas curriculares assentes na lógica do binómio decisional têm encontrado na sua tentativa de modificar formatos e culturas organizacionais (ROLDÃO et al. 2006; ALARCÃO, 2008). Em síntese, pode afirmar-se a visibilidade das seguintes tendências:

- Persistência da homogeneidade curricular.
- Individualismo dominante do acto docente.
- Persistência da organização do trabalho curricular segmentado.
- Países centralistas - autonomia discursiva com escasso impacto na acção; 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” de metas; situa-se antes no plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens de todos, para o que há que aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didáctico e a organização do desenvolvimento do currículo. **Princípio da QUALIDADE DA ACÇÃO.**
- 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.**

Notas

ⁱ Nesta secção retoma-se parte de textos anteriores da autora sobre esta temática, devidamente assinalados nas referências (ROLDÃO, 2003b; 2008).

ⁱⁱ Reportamo-nos à estrutura da escola portuguesa em que existem Conselhos de Departamento por área de conhecimentos com um Coordenador, Conselhos de Turma reunindo os professores de cada turma e presididos pelo Director de Turma, e o Conselho Pedagógico, órgão de escola constituído por todos os Coordenadores de Departamento e apenas um representante dos Directores de Turma, que é o seu Coordenador.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers, 1991.

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

_____. Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*. Revista da ESE de Portalegre, 21, pp. 46-50, 1998.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, n. 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: ME, 1997.

_____. (Org.). *A escola entre o local e o global - Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, 1999.

CLARK, C. et al. Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the “inclusive school”. *British Educational Research Journal*, v. 25, n. 2, p. 157-176, 1999.

GOODSON, I. *The making of curriculum*. London: Falmer Press, 1988.

LE BOTERF, G. *De la compétence*. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d’Organization, 1994.

OECD. *Making the curriculum work*. Paris: OECD Documents, 1998.

OECD/CERI. *Innovating schools* (Schooling for Tomorrow Project). Paris: OECD Documents, 1999.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l’École*. Paris: ESC, 1997.

_____. *Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed, 2000.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, v. 9, p. 79-87, 1998.

ROLDÃO, M. C. *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB, 1999.

_____. O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, v. 9, n. 1, p. 81-92, 2000.

_____. A Escola como Instância de Decisão Curricular. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 67-77. (Coleção CIDInE, n. 14).

_____. *Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. *Avaliação de competências e gestão do currículo – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2003a.

_____. Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In: SOUSA, O.; RICARDO, M. M. (Org.). *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate*, 2003b. p. 135-144.

_____. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto eferencial de ensino e aprendizagem. *Suplemento de En Direct de l’APPF*, p. 9-20, fev. 2005.

_____. *O papel do director de turma na gestão do trabalho docente - Liderança, Supervisão e Colaboração*. Lisboa: ME –DGIDC, 2008.

ROLDÃO, M. C. et al. Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, n. 5, p. 17-148, 2006.

SKILBECK, M. The core curriculum. In: _____. *The curriculum redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD, 1994. p. 95-100.

TARDIF, J. Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In: MEIRIEU, P.; DEVELAY, M.; DURAND, C.; MARIANI, Y. (Ed.). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP, 1996.