



**ELO 25**  
anos

**memória  
identidade  
e desafios**

**ELO 25**

**25 anos: memória, identidade e desafios**

**Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**

Centro de Formação Francisco de Holanda

Escola Secundária Francisco de Holanda

Alameda Dr. Alfredo Pimenta

4814-528 Guimarães

[cfaecffh@gmail.com](mailto:cfaecffh@gmail.com)

[www.cffh.pt](http://www.cffh.pt)

253 540 134

## FICHA TÉCNICA

<b>Diretora</b>	Lucinda Palhares
<b>Coordenação</b>	Lucinda Palhares Rosa Faria
<b>Conselho Editorial</b>	Carlos Machado Dalila Durães Fernanda Macedo, Fernando Evangelista Bastos, Helena Ferreira, Maria das Dores Oliveira, Maria de Fátima Machado Teresa Clain António José Oliveira Carlos Salgado
<b>Revisão</b>	Lucinda Palhares Jorge Nascimento Agostinho Ferreira
<b>Pintura e composição da capa</b>	Salgado Almeida
<b>Maquetagem</b>	Francisco Martins
<b>Propriedade e edição</b>	Centro de Formação Francisco de Holanda Escola Secundária Francisco de Holanda Alameda Dr. Alfredo Pimenta - 4814-528 Guimarães cfaecffh@gmail.com - <a href="http://www.cffh.pt">www.cffh.pt</a> - 253 540 134
<b>Depósito Legal</b>	377399/14
<b>ISBN</b>	972-96465
<b>Impressão</b>	Gráfica Diário do Minho, Braga
<b>Número</b>	Revista ELO 25 - julho de 2018
<b>Tiragem</b>	300 Exemplares
<b>Apoios</b>	Escolas Associadas do Centro de Formação Francisco de Holanda

Todos os artigos que integram a ELO 25 são da exclusiva responsabilidade dos seus autores. Respeitando a opção individual dos seus colaboradores, a ELO 25 apresenta, em simultâneo, a ortografia portuguesa com e sem o acordo ortográfico em vigor.

## **CURRÍCULO, PEDAGOGIA E AUTONOMIA: DESAFIOS DE UM PROJETO DE INOVAÇÃO**

**Joaquim Machado**

*Universidade Católica Portuguesa*

A intencionalidade educativa da escola enquanto lugar social da educação formal é traduzida no currículo. Embora o currículo seja entendido frequentemente como conjunto de disciplinas, programas, orientações e diretrizes, a noção deve também abranger a sua corporização através da ação dos distintos decisores curriculares situados aos diversos níveis da administração educativa. É neste sentido que é usado o termo no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, lançado em Portugal no ano letivo de 2017-2018, quando o define como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas ‘Aprendizagens essenciais’, a partir das quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no ‘Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória’” (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, art.º 2º, al. a)).

Neste artigo, começamos por explicitar a conceção de currículo que inspira o PAFC, enfatizando a abrangência do conceito no plano normativo e as suas implicações no plano da gestão concreta em cada escola, nomeadamente no que concerne ao reconhecimento de margens de autonomia, bem como o intento da sua legitimação em nome da necessidade de imprimir congruência à diversidade de medidas e dispositivos de que hoje as escolas lançam mão para garantir simultaneamente a ideia de escola comum e a realização de percursos escolares individuais bem-sucedidos. Por fim, identificamos as principais implicações do PAFC na organização pedagógica e na gestão curricular, identificando como eventual nó górdio do seu sucesso a alteração da cultura organizacional e da cultura profissional

prevalente e problematizando a organização de uma formação contínua centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos.

### **Da abrangência do conceito de currículo à autonomia de gestão da escola**

José Augusto Pacheco (2007) sublinha três dimensões presentes num currículo concebido como projeto educativo e projeto didático: o propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função das finalidades da educação escolar; o processo de ensino/aprendizagem com referência a conteúdos e atividades; e o contexto específico da escola. Por sua vez, Carlinda Leite (1999) realça no currículo o conjunto de processos culturais de seleção, organização, construção e reconstrução que ele envolve aos diferentes níveis, pelo que comporta tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num determinado contexto e numa situação real de educação escolar. Nesta linha de pensamento que reconhece a abrangência do conceito de currículo escolar, Roldão (1999, p. 24) entende-o como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” e, por isso, ele inclui, não apenas o conjunto de disciplinas com seus programas e métodos específicos prescritos a nível central ou institucional, mas o conjunto de atividades programadas pela escola e que podem ocorrer em aula ou extra aula e podem assumir um leque diversificado de atividades de complemento ou enriquecimento curricular.

A gestão do currículo varia conforme as decisões relativas à sua formulação e/ou à sua implementação e são tomadas pelos serviços centrais do Estado, pelos seus serviços desconcentrados, por autoridades educativas locais, pela escola ou pelo professor (Formosinho, 1994). No que concerne à formulação do currículo, a decisão incide em áreas como as finalidades, o elenco de disciplinas, os programas, as vias curriculares existentes a nível nacional e as vias curriculares a funcionar na escola, as opções curriculares existentes a nível nacional e as opções curriculares a funcionar na escola. No que concerne à implementação do currículo, a decisão incide em áreas como a carga horária total, a carga horária por cada disciplina, a distribuição da carga horária, o modelo e as técnicas de ensino, o ritmo de ensino, a adoção do manual e a avaliação das aprendizagens.

Deste modo, mesmo num modelo fortemente centralizado, o controlo da Administração Educativa não é total, havendo alguma margem de decisão dos atores escolares, no seu conjunto ou individualmente, porque compete às escolas e aos seus professores a adequação do ensino ao contexto e aos alunos

concretos. Estas novas exigências que se colocam à escola e aos professores comportam o reconhecimento de uma certa autonomia na elaboração, organização e gestão do projeto curricular que cada escola oferece e desenvolve. Se o êxito da implementação do currículo depende em grande parte do trabalho realizado pelos professores de cada escola, importa que uma parte significativa das decisões curriculares seja da responsabilidade de cada escola e dos seus professores.

Por isso, as alterações na gestão curricular estão também associadas às mudanças nos modos de organização e administração das escolas quando contrapõem princípios como diversidade e uniformidade, participação e passividade, autonomia e heteronomia (Barroso, 1999). Sem esta mudança de perspectiva, a autonomia para gerir o processo de ensino-aprendizagem seria bastante reduzida, assim como teria mais a ver com os espaços de manobra individual do que com os de sentido coletivo, quando o que se pretende é que os professores tenham “responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e/ou na produção de materiais curriculares adequados ao processo de aprendizagem” (Roldão, 1999, p.19) de todos e de cada um dos alunos.

### **Operacionalização e implicações de um projeto de desenvolvimento curricular**

As revisões e alterações introduzidas nos planos curriculares durante os últimos dois decénios dão conta de um longo processo de aprofundamento da autonomia da escola no que concerne à organização e funcionamento pedagógico e à gestão curricular, imprimindo dispositivos – como o sistema de avaliação das aprendizagens, as distintas modalidades de apoio pontual ou continuado aos alunos, a oferta complementar de escola e as atividades de enriquecimento curricular – com vista à garantia do sucesso escolar de todos os alunos num quadro normativo que balizaria a qualidade do ensino.

Neste sentido, importa realçar a necessidade de uma perspectiva global superadora da atomização atual de medidas e dispositivos, muitas vezes implementados nas escolas de forma aditiva e conduzindo a uma miscelânea que obscurece a intencionalidade da sua criação e debilita a sua eficácia. Esta perspectiva global deve incorporar a relação a estabelecer entre o sucesso escolar dos alunos e as aprendizagens por eles realizadas, entre o conhecimento estruturado e os modos de a ele aceder, a pluralidade de competências transversais consideradas necessárias pela sociedade contemporânea e a intencionalidade educativa imprimida ao processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, reforça a ideia de “centralidade das escolas, dos seus alunos e professores”, afirma o desenvolvimento do currículo como “área central da atuação das escolas”, esclarece que “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo” e anuncia uma política que “permita a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada”, permitindo a “adesão voluntária” das escolas ao designado “projeto de autonomia e flexibilidade curricular” (PAFC).

O PAFC desenvolve-se em 2017-2018 em regime de experiência pedagógica, destina-se a turmas dos anos iniciais de ciclo, de nível ou de curso e, tendo em conta distintas matrizes curriculares-base das ofertas escolares, permite às escolas a gestão até 25% da carga horária semanal nelas inscrita, possibilita o funcionamento por semestres de algumas componentes do currículo, viabiliza a criação de novas disciplinas no tempo destinado a Oferta Complementar do ensino básico e reforça a valorização da articulação horizontal do currículo.

A efetivação desta Oferta Complementar implica a articulação disciplinar, mas também o trabalho de natureza interdisciplinar, a diversidade de estratégias de ensino-aprendizagem, a diversidade de instrumentos de recolha de informação no quadro da avaliação formativa, a definição de estratégias de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver, bem como o envolvimento dos alunos nas distintas fases de desenvolvimento curricular.

A efetivação da articulação curricular implica também a constituição de equipas docentes, a valorização de saberes e experiências dos membros das equipas e o trabalho colaborativo, a organização de grupos de alunos para a realização de programas temporários de aprendizagens específicas e a orientação educativa individualizada, bem como a regularidade da monitorização do plano curricular da turma.

O PAFC insere-se, assim, numa linha de evolução que procura responder aos desafios da Escola Para Todos, querendo incorporar agora num quadro de coerência global os dispositivos anteriormente introduzidos para a eliminação do abandono escolar e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos que estão na escola e que procuram conciliar a ideia de escola comum e a diversidade de percursos de aprendizagem (Perrenoud, 1999).



### **Fascínio e eventual nó górdio do PAFC**

O PAFC insere-se num processo político de reconhecimento por lei da capacidade da escola e dos professores para tomarem decisões no âmbito da formulação e implementação contextualizada do currículo. Neste sentido, ele não constitui uma novidade absoluta, porquanto se insere numa cadeia descontinuada de medidas que permitem a “gestão flexível do currículo”, retomando até medidas que já estiveram em vigor e estão na base de experiências pedagógicas diversificadas e de qualidade desigual.

Em todo o caso, o fascínio do PAFC está no facto de ele retomar os nobres ideais que têm presidido aos movimentos pedagógicos que, ao longo do século XX, identificaram as características essenciais da Escola Tradicional muito centrada na figura do professor e sublinharam a centralidade do aluno enquanto sujeito da aprendizagem. Subjacente ao PAFC está um diagnóstico de dificuldades que condicionam qualquer programa de gestão flexível do currículo, enunciadas já no nº 17 do Parecer nº 3/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2000), e que persistem na organização da escola atual: a lógica de ensino transmissivo, a avaliação seletiva, os tempos escolares iguais para todos, a divisão dos alunos por turmas olhadas como grupo homogéneo, a segmentação em ciclos e anos de escolaridade, as aulas suportadas em planos estandardizados dirigidos ao aluno médio e a lógica disciplinar que contraria a ideia de cooperação e de projeto.

Contudo, entre o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo* do ensino básico (Despacho nº 4848/97, de 7 de julho; Despacho nº 9590/99, de 14 de maio) iniciado em 1996-1997 e o PAFC, os professores concretizaram a reorganização curricular (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro) e as alterações de matriz curricular (Decreto-Lei nº 18/2011, de 2 de fevereiro; Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho), bem como diversos dispositivos no âmbito de programas de prevenção do abandono e promoção do sucesso escolar. Por outras palavras, o PAFC coloca-se numa linha de continuidade com políticas anteriores, que lhe retirariam novidade, mas esta não deixa de lhe estar reservada porquanto ele mesmo aparece como “novo” e como tal é valorizado por constituir em grande parte novidade no que concerne ao funcionamento geral das escolas.

O PAFC constitui, assim, uma medida política que reorienta o debate para o papel central da escola na gestão do currículo e sublinha a necessidade de mudar de paradigma de ensino. Ao mesmo tempo que mantém a prevalência do ensino fragmentado por disciplinas, em congruência com a tendência que dominou o desenvolvimento dos vários ramos da ciência, retoma a perspectiva de abordagem

transdisciplinar, bem como as perspectivas pluridisciplinar e interdisciplinar que presidiram à introdução de áreas curriculares não disciplinares como a Área-Escola (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto) e a Área de Projeto (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro), e requer a convivência no sistema das duas primeiras “idades” do professor sublinhadas por Roland Barthes: “Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisa*” (1996, p. 45).

Contudo, como sublinha o já citado Parecer do CNE, no seu nº 3, não se pode confundir a “mudança legislativa” e a “mudança de práticas”, sobretudo no que concerne às alterações profundas que o PACF requer que sejam introduzidas na cultura de escola e na cultura profissional dos professores, socializados numa pedagogia onde predomina a exposição do professor e a receção do aluno (Barroso, 2004; Bolívar, 2003; Formosinho & Machado, 2007), bem como a resposta em conformidade (formal) nos processos de avaliação, seja ela “interna” ou “externa” e incida no desempenho académico dos alunos, no desempenho da instituição escolar e/ou no desempenho profissional dos docentes. E esta racionalidade não desaparece por decreto do modo de funcionamento de todo o sistema, desde o nível central ao nível micro da aula. A sua alteração radica antes num processo que exige “estudo profundo” da “alma vestida” (Fernando Pessoa) de cada decisor curricular, nomeadamente do professor, para este se poder abrir à “idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos” (Barthes, 1996, p. 45). Esta “aprendizagem de desaprender” (Fernando Pessoa) dá pelo nome, diz Barthes, de “*Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (1996, p. 45).

Esta novidade não dita da procura da ciência com consciência, do saber com sabor que é precisamente “a arte peculiar do filósofo” (Nietzsche, 2009), sugere o “retorno às origens” e a instauração de uma “nova ordem” escolar, cuja concretização daria à flexibilização curricular o carácter instrumental da sua instauração e introduziria na escola a função utópica de que ela parece expurgada em resultado de toda uma orientação predominantemente técnica e pretensamente neutra. Trata-se, no entanto, mais de uma sugestão que se cola ao PACF em resultado da sua inspiração no pensamento reformista do que de um intento de concretização plena de uma “educação romântica” que faria da ciência “a *serva da sapiência*” e colocaria como “único propósito dos saberes (...) tornar possível a exuberância dos *sabores*” (Alves, 2000, p. 125).

O texto legislativo não chega a tal “poesia”, inserindo-se mais numa perspetiva de aprendizagem que, independentemente de ela se realizar por receção ou por descoberta, acentua a atividade do aluno como seu fator primordial. Mas o sucesso da sua perspetiva global de enquadrar e realizar a diferenciação pedagógica requer, com efeito, a “transformação” das “vestes” com que se cobrem as escolas e os professores e a opção por uma pedagogia ativa que conduz ao saber através de um processo a desenvolver a partir do real e não de um modo desenraizado que arrancaria todo o significado ao legado do passado, técnicas, ciências, filosofias, cultura... Por isso, o PAFC pede à escola que, valorizando o professor, se centre no aluno e na interação e que alicerce o processo de ensino na realidade (a realidade do grupo de aprendizes, a realidade escolar e a realidade socioeconómica e cultural) para, dessa forma, agir inteligentemente e ser eficaz: “A escola centrada sobre a realidade transcende, integrando-a, a escola centrada sobre a criança. Só assim esta última deixará de ser um meio fechado e privilegiado onde se continuaria a viver de certo modo com a porta fechada sobre a vida” (Medeiros, 1975, p. 93-94).

A questão está, pois, em saber em que medida é que, por um lado, se deslça o nó górdio que agarra o processo de ensino à pedagogia que caracteriza a Escola Tradicional e, por outro, as modalidades organizativas alternativas que escolas e professores aqui e ali vêm ensaiando (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016; Azevedo, 2016; Machado, 2017; Machado & Alves, 2017) conseguem alterar a “gramática escolar” (Formosinho & Machado, 2009; Cabral, 2014), cuja continuidade “frustrou gerações de reformadores que sonharam alterar estas formas standardizadas” de divisão escolar do tempo e do espaço, classificação dos alunos e sua distribuição por classes, agrupamento por disciplinas, concessão de graus e certificação de aprendizagens curriculares (Barroso, 2001).

### **Para uma formação centrada na melhoria das aprendizagens**

As alterações que se vão operando em cada escola dão conta de um processo de metamorfose, organizacional e profissional, através do qual ela procura corresponder melhor às exigências da sociedade atual e para o qual muito tem contribuído a formação contínua, nomeadamente a organizada e oferecida pelos centros de formação de associação de escolas, pelas instituições de ensino superior e pelas associações profissionais e científicas.

A flexibilização curricular e a diferenciação pedagógica vêm a ser, no entanto, um “enorme” desafio se considerarmos como é difícil a um professor sair da zona de conforto da disciplina em que ele se

formou e pela qual se tornou “instrutor” e “explicador” para iniciar agora a “aventura intelectual” de se tornar “mestre ignorante” (Rancière, 2010) e orientador de aprendizagens, sabendo que tal decisão implica viver na crista da onda do paradoxo em que se instala a escola quando põe em ação dois paradigmas de organização pedagógica que se opõem radicalmente. Mas é nestas situações críticas que mais se sente a pertinência da conjugação das finalidades individuais da formação contínua com a sua utilidade social, uma vez que ela “visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspetiva de educação permanente” e também “visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e jovens” (Formosinho & Machado, 2014). É porque a formação contínua deve ter efeitos individuais e institucionais que não há projeto eficaz de melhoria das escolas que não esteja associado a ações de formação.

O estudo de Amélia Lopes *et al.* (2011) sobre a formação contínua considera mais relevantes as ações de formação contínua que, versando conteúdos ou temáticas do âmbito das disciplinas, melhoram os conhecimentos científicos dos professores e permitem a aplicação na sala de aula de materiais ou estratégias apresentadas ou desenvolvidas. Ele põe em evidência a predominância de uma perspetiva de mudança que se centra no professor, no seu trabalho e nas suas competências individuais, sobrepondo-se assim os efeitos individuais sobre os efeitos institucionais da formação. Nesse sentido, embora a formação contínua se revele instrumental e posta ao serviço de políticas centralmente definidas, os professores que participaram no estudo tiveram dificuldades em objetivar elementos que traduzam “efeitos concretos” da formação, a não ser no uso das tecnologias de informação e comunicação.

Ora, a perspetiva de melhoria da escola em que se inspira o PAFC, focando-se no incremento dos desempenhos e aprendizagens dos alunos, pressupõe que a formação contínua se associe à mudança a instituir, constituindo-se como “processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que coletivamente aprendem, produzindo novas formas de ação individual e coletiva” (Canário, 1994, p. 14-15). Na verdade, a formação terá impactos significativos se tiver em conta os contextos vivenciais em que decorrem as práticas docentes e as práticas de formação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p.15), ajudar a problematizar as teorias, crenças e práticas tradicionais e beneficiar de condições organizacionais para a introdução de práticas inovadoras para melhorar o desempenho profissional e institucional.

Por outras palavras, na instituição da mudança não bastam as ações de formação e as mudanças individuais por elas geradas. É preciso que a perspetiva “ecológica” da formação e da mudança seja suportada organizacionalmente por alterações estruturais: as pessoas mudam quando também muda o contexto em que trabalham e a aprendizagem organizacional acontece quando os protagonistas da mudança constroem coletivamente os significados da inovação e lhe dão corpo. Por isso, alguns autores inspirados pela perspetiva das “organizações que aprendem” falam na necessidade de transformar a escola em comunidade de aprendizagem profissional, de a escola se tornar um espaço reflexivo onde os professores trabalham em equipa e constroem conhecimento profissional a partir da investigação-ação. Uma comunidade de aprendizagem profissional é aquela que apresenta um conjunto de características, como: valores e perspetivas partilhadas, responsabilidade coletiva pela melhoria da educação oferecida, aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria das competências dos professores, colaboração e “desprivatização” da prática, indagação e aprendizagem profissional a nível individual e de grupo, abertura à mudança e estabelecimento de redes ou alianças com outras escolas e instituições, inclusão de todos com confiança, respeito e apoio mútuo (Bolívar, 2012, p. 134-136).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, Rubem (2000). Por uma Educação Romântica. Brevíssimos exercícios de imortalidade. V. N. Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco.
- Azevedo, J. (2016). Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In *Escola, Diversidade e Currículo* (pp.79-92). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Barroso, João (2004). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barthes, Roland (1996). *Aula. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França pronunciada a 7 de janeiro de 1977*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultix.
- Bolívar, António (2003). *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores.

Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cabral, Ilídia (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso: os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.

Canário, Rui (1994). Centros de formação de escolas: que futuro? In A. Amiguinho; R. Canário, *Escola e Mudança. O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, p. 13-58.

Conselho Nacional de Educação (2000). Parecer nº 3/2000 – Parecer sobre a Proposta de reorganização curricular do ensino básico, *Diário da República*, II Série, nº 180, 5 de agosto de 2000, pp. 13016-13024.

Formosinho, João (Coord.) (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto: ISET.

Formosinho, João; Alves, José Matias; Verdasca, J. (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, João; Machado de Araújo, Joaquim (2007). Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, M. A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto Alegre: Artmed.

Formosinho, João; Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma Nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, João; Machado, Joaquim (2014). Formação contínua de professores. In Maria de Lurdes Rodrigues et al. (Coord.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, vol II – Conhecimento, Atores, Recursos* (pp. 311-333). Coimbra: Edições Almedina.

Leite, Carlinda (1999). *Um Olhar Curricular sobre a Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Lopes, Amélia et al. (2011). *Formação Contínua de Professores 1992-2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Machado, Joaquim (2017). Organização e currículo: Em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.

Machado; Joaquim; Alves; José Matias (Orgs.) (2017). *Equidade e Justiça em Educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora.

Medeiros, Maria Amália (1975). *As Três Faces da Pedagogia*, 2ª ed. Lisboa: livros Horizonte.

Nietzsche, Friedrich (2009). *A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos*. Lisboa: Edições 70.

Oliveira-Formosinho, Júlia; Formosinho, João (2001). *Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância*. Braga: Livraria Minho.

Pessoa, Fernando (1993). *Poemas de Alberto Caeiro*, 10ª ed. Lisboa: Ática.

Pacheco, José Augusto (2007). *Currículo: Teoria e Práxis*, 3ª ed. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Rancière, Jacques (2010). *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.