O "lado micro" de inovações curriculares para o ensino básico: uma análise a partir de vozes de "actores de terreno"

Preciosa Fernandes – UP/PT

Introdução

A consideração em analisar políticas curriculares para o ensino Básico em Portugal, na sua dimensão micro de implementação no *contexto da prática* (BALL, 1992), no período de 1997 a 2006, decorre do facto de este ser um período sinalizado por dois momentos distintos. O primeiro momento é marcado pela emergência, em 1997, de um movimento de flexibilização curricular que é materializado pelo Projecto de "Gestão Flexível do Currículo"[1] (GFC). Este Projecto, que assinala um marco histórico no campo das políticas curriculares nomeadamente no que diz respeito à metodologia da sua implementação[2]e às concepções curriculares que o matriciam, teve a duração de quatro anos, finalizando o seu estatuto de Projecto em 2001, com a regulamentação da Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB).

Neste período (1995–2002) de governação socialista, assiste-se a uma valorização da inovação local assente na mudança progressiva e centrada nas escolas[3]. Tal orientação política reforça a participação de todos os actores na construção das políticas públicas de educação e insiste em valores como igualdade, equidade e inclusão. Apesar disso, e de se constatar um certo abandono pelo conceito de reforma *top down,* coexistem, nesta época, outras referências de forte apelo à ligação entre desenvolvimento e educação, numa lógica homogeneizante e universal de modernização (FERNANDES, 2000), que confere às políticas curriculares um carácter híbrido. Como sustenta esta autora, os sistemas educativos têm sido pressionados para que "evoluam em sentidos que ao longo dos tempos se têm oposto: por um lado, o apelo perspectiva-se no sentido da inclusão e da educação e formação ao longo da vida", concebendo-se uma escola e um currículo que proporcionem uma formação global e flexível e, por outro, há um apelo forte à "competitividade com o objectivo de atingir melhores resultados e maior eficácia" (FERNANDES, 2000, p. 29).

Esta tensão entre a afirmação de princípios de uma escola democrática e a manutenção de princípios de uma escola meritocrática, no que respeita a Portugal e ao currículo do ensino básico, faz-se sentir, sobretudo no final da década de 1990/início dos anos 2000, ao nível dos discursos oficiais, por um

lado, pela invasão terminológica dos termos competência (essenciais, gerais, transversais) e, por outro, pela filosofia construtivista da aprendizagem que os enforma. A ambivalência discursiva das políticas curriculares a que se assiste nesse período traduz por outro lado uma forma de encapotar políticas de prestação de contas e de controlo dos resultados a que as escolas se vêem sujeitas sem que disso se deem imediatamente conta. No quadro do Projecto de GFC e da RCEB, esta ambivalência discursiva é, como procurarei aclarar neste texto, interpretada pelas escolas e pelos professores de diferentes maneiras.

O sentido de regulação das políticas acentua-se na fase de governação social-democrata que medeia entre 2002 e 2004. Assistimos, então, a discursos da política educativo-curricular que valorizam a regulação a partir de resultados, e que se concretizam em medidas como sejam, por exemplo, os *rankings* de escolas. Nas escolas, os professores veem-se desapoiados nas experiências que tinham em curso, no âmbito do Projecto de GFC e da RCEB, e confrontados com medidas avulsas que revelam um abandono dos discursos fundados em pressupostos construtivistas do currículo, e acentuam visões individualistas e de competitividade.

O ano 2005–2006, que corresponde ao segundo momento a que reporto a minha análise, configura uma nova etapa de governação socialista. Trata-se também de um período de políticas híbridas marcadas por um discurso que apela à promoção da escola pública, como condição para uma maior igualdade de oportunidades e de justiça social e, simultaneamente, visa o controlo social, através quer da avaliação aferida das aprendizagens dos alunos, quer da avaliação externa das instituições e, mais recentemente, através da avaliação do desempenho dos professores. A medida *Escola a Tempo Inteiro*[4], através da qual se afirma a importância de se "adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas"[5] traduz, por excelência, um exemplo claro daquele duplo sentido dos discursos da política educacional. Com efeito, esta proposta, podendo ser interpretada como uma medida de promoção de maior igualdade de oportunidades para os/as alunos/as, ela não deixa também de ser interpretada como uma medida de controlo social e de avaliação do trabalho dos professores.

No propósito de cumprir o objectivo de situar a reflexão no plano micro da política curricular e, portanto, de dar voz ao *contexto da prática* (BALL, 1992) o presente texto tem como objectivo analisar discursos de professores

sobre medidas curriculares concretas, implementadas em períodos distintos e inscritas em racionalidades também distintas. Clarificando, é intenção deste texto, a partir dos referenciais analíticos de Doyle e Ponder (1977) e de Correia (1989) sobre estratégias e processos de resistência de professores face a inovações curriculares com origem exterior às escolas, analisar o modo como um grupo de oito professores/as, em exercício de gestão, interpretam, hoje, o Projecto de GFC (iniciado em 1997) e consequente RCEB (decreto lei nº 6/001), e, mais recentemente, em 2005-2006, a medida *Escola a Tempo Inteiro*. Ao mesmo tempo, procuro identificar modos como estes gestores interpretam as estratégias adoptadas por outros professores pertencentes às escolas de que são responsáveis, face àquelas inovações curriculares.

Este texto inicia, portanto, com uma abordagem teórica sobre inovações curriculares: significados e lógicas que as têm caracterizado, e que constitui a base para reflexão sobre o papel dos professores face a inovações curriculares que produzo no momento seguinte. Tal abordagem sustenta a análise focada nos "discursos directos" de professores em exercício de gestão, que entrevistei, feita a partir dos contributos de Doyle e Ponder (1977) e de Correia (1989) e que constitui a segunda parte deste trabalho. Intento também, a partir do que designei de interpretações *positivas* e *negativas e de advertência* sobre as inovações curriculares em análise e que me são restituídas pelos discursos dos professores, objectivar aquele quadro de análise e contribuir para a sua ressignificação.

Por fim teço algumas considerações que sistematizam as principais ideias presentes neste texto, e que permitem levantar algumas interrogações relativas ao papel dos "actores de terreno" na construção de inovações curriculares.

Inovações curriculares: significados e lógicas de acção

De um modo geral, as inovações educativas e curriculares têm sido associadas a alterações económicas, políticas, sociais e culturais da sociedade e a situações de crise do sistema, surgindo assim com finalidades e propósitos de solução para essa mesma crise e para os problemas que lhe estão na origem. Nesse sentido, têm sido várias as lógicas que as têm caracterizado, conforme se trate de inovações com um cunho fortemente centralizado, ou de inovações que canalizam o poder da Administração Central para os órgãos regionais e locais, assumindo, por isso, um cariz mais descentralizador. Neste âmbito, têm sido também diversos os significados que lhes têm sido atribuídos.

Para José Alberto Correia (1989, p. 31), inovação representa

sempre "uma mudança deliberada e conscientemente assumida [...] visando objectivos bem precisos: a melhoria do sistema, o aumento da sua eficácia no cumprimento dos seus objectivos [...]". A inovação é sempre um processo planificado, e que visa alcançar objectivos compatíveis com os do sistema. Trata-se de um entendimento de inovação que, no dizer do autor, é muitas vezes adoptado como sinónimo de reforma:

> [...] considerada como uma reforma global ou parcelar de um sistema de ensino ou de uma região delimitada desse sistema, (a inovação) é encarada como um processo racional, destinado a ser aplicado num campo mais ou menos receptivo [...] no qual os agentes conceptores da inovação dispõem de um poder instituído sobre este campo que pode sobredeterminar o poder instituído de que dispõem os professores através da utilização mais ou menos consciente de estratégias de persuasão (CORREIA, 1989, p. 30).

A definição de inovação cujo *locus* de origem e objectivos são situados ao nível da Administração Central encaixa-se na definição de *lógicas de inovações centralizadas* apresentada por Ana Benavente (1992) caracterizadas por serem "formais, orientadas para a obtenção e avaliação de resultados quantificáveis" (BENAVENTE, 1992, p. 51), uniformes e inflexíveis e focadas em estruturas e suportes gerais. Nesta concepção de inovação tudo é determinado ao nível macrossocial, sendo a mudança concebida como um processo faseado, desde a decisão à execução.

Estas significações de inovação e lógicas que a caracterizam estão muito próximas dos conceitos de mudança e de inovação referidos por Margarida Fernandes (2000). Na perspectiva desta autora, o conceito de mudança aparece associado ao sentido de evolução gradual e é utilizado para "referir alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva" ao passo que o conceito "de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores" (FERNANDES, 2000), revelando, assim, a contiguidade existente entre estes conceitos e a dificuldade de os caracterizar do ponto de vista analítico. É neste sentido que Bolívar (2003, p. 50) alega que a "inovação educativa pertence a uma constelação ou universo semântico formado – pelo menos – por estes quatro termos: mudança educativa ou curricular, reforma educativa, inovação educativa, movimento de renovação". Considera, por isso, questionável a associação que é feita, na cultura ocidental, entre mudança e "melhoria ou "progresso", argumentando que essa "identificação depende do que se quer mudar e, sobretudo, dos princípios estandardizados, padrões normativos e

conhecimento pedagógico ao nosso dispor, com base nos quais se pretende justificar que a referida mudança é melhor" (BOLÍVAR, 2003, p. 50).

Estas noções encontram eco na tese defendida Correia (1989, p. 33), que, concordando com a necessidade de se distinguir os conceitos de inovação e de reforma, admite ser esta "uma inovação introduzida num macrossistema que pode facilitar a emergência de práticas inovadoras no(s) microssistema(s) com objectivos mais ou menos contraditórios (com) os objectivos explicitados para a reforma". É neste quadro que o autor distingue *inovações instituídas* e *inovações instituintes*. As *inovações instituintes* ou *periféricas,* ao contrário das *instituídas*, caracterizam-se por não se desenvolverem segundo

> [...] um processo completamente predeterminado e planificado nem se destinam a ser generalizadas a todo o sistema [...] após a sua experimentação. Elas irrompem no interior de processos pré-programados não explicitando, muitas vezes, os seus objectivos ou as suas estratégias e são uma consequência do exercício de um poder instituído conquistado pelos professores ao Centro no contexto da institucionalização de uma reforma decidida pelo poder instituído (CORREIA, 1989, p. 36-37).

Pensando no domínio da educação, Correia (1989) admite que sempre que se implementa uma *inovação instituída*, concebida centralmente para ser aplicada uniformemente, há por parte dos actores locais a adopção de processos de *resistência passiva* traduzidos em procedimentos de aplicação no terreno o mais próximo possível das decisões tomadas centralmente. Ao contrário, no caso de *inovações instituintes* ou periféricas, há a manifestação por parte dos interlocutores das inovações, os professores, da capacidade de fazerem uso da autonomia relativa de que dispõem, realizando um trabalho de (re)interpretação daquelas inovações, muitas vezes expresso em processos de *resistência activa,* no sentido de as adaptar aos contextos da sua intervenção. O autor sintetiza estas ideias sustentando que é na dialéctica entre a inovação *instituída*, concebida centralmente para ser generalizada a todas as instituições, e as práticas *instituintes* que recontextualizam a inovação que se "originam situações institucionalizadas singulares, dinâmicas e instáveis garantindo a manutenção de uma tendência à heterogeneização do sistema" (CORREIA, 1989, p. 38).

Nesta direcção, vão também as ideias síntese apontadas por Margarida Fernandes (2000). Sustenta esta autora que não se pode pensar e programar a inovação a nível central na expectativa de que as "soluções propostas sejam prontamente adoptadas, e depois transferidas e disseminadas, ou que os

problemas se disponham 'de forma linear uns atrás dos outros', para serem resolvidos ordenadamente" (FERNANDES, 2000, p. 145), salientando, assim, a ideia de que os professores têm um papel central na definição das prioridades educativas e curriculares. No ponto seguinte deste texto, procuro relevar aspectos que evidenciem esse lugar de destaque que é dado aos professores na construção de inovações curriculares e espelhar também possibilidades e constrangimentos inerentes a esses processos.

Os professores na construção de inovações curriculares

Estudos realizados neste domínio apontam para a existência de uma polarização relativamente aos modos de olhar as inovações educativas e curriculares. De um lado, situam-se os que veem a resposta na regulação *top down* do controlo do currículo e das escolas, mediante uma avaliação externa dos resultados e, do outro, os que se empenham na autonomia, querendo encontrar a solução numa maior capacitação das escolas e dos professores (BOLÍVAR, 1999). Numa e noutra perspectiva, tem-se vindo a reconhecer "que é indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança" (FERNANDES, 2000, p. 76) e a relevar a ideia de que, "independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva" (FULLAN; HARGREVES, 2000, p. 29).

Com efeito, é consensual a ideia de que os professores têm um papel fundamental na construção de mudanças e de inovações curriculares, quer se trate de *inovações instituídas* (CORREIA, 1989), quer de propostas com carácter mais descentralizado ou, simplesmente, de propostas que emergem da periferia e que podem ser catalogadas de reais *inovações instituintes*.

Ao mesmo tempo, parece também haver consenso em relação ao facto de que nem todos os professores se posicionam da mesma forma perante propostas de inovação educacional e curricular[6]. Em relação a esta questão, Giroux (1988) considera que, perante o apelo à inovação, os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados. A ideia de ameaça é referenciada ao facto de continuar a serem ignorados, por parte dos decisores educativos, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica dos processos das inovações e dos seus objectivos, conhecimento e competências esses que são resultantes dos constantes desafios para que são "empurrados" por parte desses mesmos agentes da política curricular. Em harmonia com este pensamento, Stephen Ball (2002, p. 10) assinala a ideia

de os professores hoje trabalharem e agirem sem saberem muito bem o que se espera deles, "numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória" e na qual o princípio da incerteza se instala, criando "uma insegurança ontológica: Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?" (BALL, 2002, p. 10).

Na verdade, no contexto político actual, os professores portugueses vivem um clima de grande instabilidade emocional e profissional, advinda das diversas responsabilidades e exigências pedagógico-curriculares para que continuam a ser solicitados e pela avaliação de desempenho a que estão sujeitos, mas também por compromissos institucionais a que têm de responder, tendo em conta a importância hoje reconhecida de culturas de trabalho colaborativo e de práticas de autoavaliação, e o peso que tais dimensões têm, quer na avaliação dos professores, quer das escolas. Essas novas responsabilidades e exigências são, efectivamente, nos tempos actuais, mais complexas na medida em que os professores repartem as suas actividades em múltiplas esferas de acção. Para além de terem de lidar com uma maior diversidade social e cultural dos alunos, e com capacidades de aprendizagens distintas, e de diversificar as situações de ensino-aprendizagem para responder a interesses e motivações diversas, têm também de "cuidar" o seu desempenho profissional, investindo na sua formação científica e na sua *performance* pedagógico-curricular, agora alvo de "inspecção" por parte dos pares pedagógicos responsáveis pela sua avaliação.

Esta acção em diferentes frentes está relacionada com os mandatos político-educativos e curriculares atribuídos à Educação, à Escola e ao Currículo e com o modo como se entende a função e os papéis dos professores. Na década em análise neste texto (1997-2006), os papéis e funções dos professores têm sido marcados por orientações contraditórias que ora os empurram para modos de trabalho assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para modos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as directrizes centrais da Tutela. De permeio, os professores têm de saber gerir essas diferentes esferas de acção de modo a que não se sintam desqualificados profissionalmente e não deixem passar para a imagem pública uma representação de si como "maus profissionais". É neste quadro de pressões que tem sido identificado o fenómeno de "mal estar docente" (CORREIA, 1997) traduzido, em muitos casos, em atitudes defensivas e de oposição à inovação e, noutros, em posturas de desânimo e de melancolia perante as

múltiplas exigências de ordem burocrática e as responsabilidades pedagógico-curriculares a que, em paralelo, têm de responder sob exíguas condições de trabalho e falta de tempo. Em consonância com este pensamento, alguns estudos[7] têm vindo a chamar a atenção para a permanente pressão social a que os professores têm estado sujeitos, fazendo deles bodes *expiatórios* de todos os problemas educativos. Todavia, se, por um lado, os professores são perseguidos pelo estigma de "bodes expiatórios" dos males do Sistema Educativo, por outro, e como referi, são encarados como agentes criativos geradores de acções inovadoras e promotoras do sucesso da educação. Ou, dito de outro modo, são encarados como promotores de inovação curricular e educacional, promovendo interacções positivas com as situações, os contextos e os sujeitos. Nesta direcção, e no quadro dos novos desafios e exigências que lhes são colocadas, há quem considere que eles desempenharão melhor o seu papel na construção de inovações se desenvolverem um conjunto de novas competências e capacidades, de entre as quais a capacidade de reflectir e de questionar as situações e a capacidade de organizar, de modo colectivo e colaborativo, os processos pedagógico-curriculares (FULLAN, 1993).

Nesta mesma linha, situa-se a perspectiva que tem vindo a ser defendida por Carlinda Leite[8] sobre o papel dos professores na construção de inovações curriculares e na qual releva a ideia de não poder "ser esquecida a entidade equipa educativa em que os mesmos estão envolvidos, ou seja, os grupos de professores, órgãos de gestão das escolas e mesmo os serviços externos de apoio à acção educativa" (LEITE, 2002a, p. 222). Esta é uma perspectiva que corroboro admitindo, como referi, que, face às novas exigências e desafios que se colocam hoje aos professores, o exercício profissional docente se inscreve agora numa nova profissionalidade, caracterizada pelo sentido de uma acção colectiva do colectivo da escola. Sustenta, esta autora, a tese de que

> [...] quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de concepção e de desenvolvimento do currículo, ou seja, quanto maior for [...] o seu grau de liberdade, mais probabilidades existem de eles responderem à diversidade das situações da população escolar, mas também maior é a exigência em termos de profissionalidade docente (LEITE, 2002a, p. 191).

A conceptualização do professor como sujeito activo e em permanente aprendizagem, por um lado, e, por outro, as suas possibilidades de agência local quer ao nível da gestão pedagógica e do currículo, quer da organização e gestão escolar constituem os fundamentos configuradores do paradigma de

autonomia curricular que perfilho. A inovação, nesta perspectiva, estrutura-se nos pilares da partilha de saberes, experiências e poderes, e no colectivo dos pontos de vista existentes na escola, numa lógica de colaboração e de co-responsabilização mútuas. Este desígnio constitui, deveras, o maior desafio que se coloca actualmente aos professores mas sobre a sua concretização existem muitas dúvidas. Com efeito, como referem Cosme e Trindade (2002),

> [...] ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas. Por isso é que ser professor obriga a que sejamos capazes de encontrar um outro modo de nos realizarmos profissionalmente (COSME; TRINDADE, 2002, p. 33).

Estes diferentes pontos de vista sobre o papel de professor na construção da inovação curricular parecem configurar uma ideia síntese que aponta no sentido de que a mudança será mais facilmente alcançável e sustentada se comprometer todos os professores de uma comunidade educativa. Ora, esta ideia aponta, como anteriormente aludi, para uma nova profissionalidade pautada pelo exercício da partilha e da participação e ancorada num forte trabalho em equipa, na linha de uma *profissionalidade ampla* (HOYLE, 1980).

Fazer emergir e consolidar esta profissionalidade em sentido amplo, alicerçada numa cultura de trabalho em equipa, pressupõe, por um lado, olhar os contextos profissionais como espaços de formação dos professores (auto e heteroformação) e, por outro, conceber a escola como uma *organização aprendente ampla* (FULLAN; HARGREAVES, 2000) e *curricularmente inteligente* (LEITE, 2003). Ou seja, uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna conducente à melhoria das condições de trabalho dos professores e, consequentemente, à melhoria da qualidade da formação das crianças e jovens que acolhe.

Este desafio pressupõe, contudo, a existência de condições de trabalho e de recursos físicos e materiais e, mais do que isso, subentende, por parte de todos os professores e da própria escola, vontade de partilhar e de participar nessa procura conjunta de caminhos de inovação. Ora, tem sido na conjugação destas duas vertentes e na definição de uma plataforma comum de entendimento entre todos que têm sido identificados os maiores obstáculos

e constrangimentos. A este propósito, aliás, importa ter em consideração as ideias de Perrenoud (2002, p. 100) quando lembra que "não se inova sozinho" e quando adverte para as dificuldades e resistências colocadas pelos professores em processos de partilha de saberes e de experiências, quando refere existirem situações em que um professor pode "ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas" (PERRENOUD, 2002, p. 96) e quando, finalmente, argumenta que,

> [...] no ensino, ninguém acredita verdadeiramente a não ser naquilo que entendeu ou descobriu [...] (e) como ninguém pode repensar tudo sozinho, esta ausência de contrato social e de reciprocidade em matéria de reflexão e de saber, conduz ao fortalecimento de cada um nas suas experiências e nos seus valores, em todos os domínios em que a sua acção produz a sua própria confirmação (PERRENOUD, 2002, p. 76-97).

Posição semelhante têm Fullan e Hargreaves (2000, p. 56) ao considerarem que "a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas". Na opinião destes autores, este tipo de comportamento "dá aos professores uma espécie de protecção para colocar em prática (o) seu julgamento arbitrário, no interesse das crianças que eles conhecem melhor". Em jeito de sistematização destas visões, Mónica Thurler (1994, p. 33) afirma que as inovações curriculares dependerão sempre "daquilo que os professores pensarem dela(s) e delas(s) fizerem e da maneira como eles a(s) conseguirem construir activamente".

Estas ideias revelam-se significativas face ao foco da reflexão que pretendo acentuar neste texto, nomeadamente no que diz respeito às estratégias que os professores adoptam perante inovações curriculares com origem centralizada, como é o caso do Projecto de GFC e da RCEB, e da *Escola a Tempo Inteiro,* sobre as quais se pronunciaram os professores/as que entrevistei e cujos discursos analiso no momento seguinte.

"Discursos directos" de professores face a medidas curriculares para o ensino básico: que estratégias interpretativas?

Justificando o(s) o referencial(ais) analítico(s) de base

Como na introdução a este texto referi, na análise aos discursos dos/

as professores/as segui o referencial de Doyle e Ponder (1977), quanto a estratégias adoptadas por professores face a inovações curriculares com origem exterior à escola. Também como referi para além deste referencial apoiei a análise nos contributos de Correia (1989), no que respeita às ideias de *inovação instituída* e de *inovação instituinte*, e às reacções de *resistência passiva* e de *resistência activa* dos professores que o autor, respectivamente, a elas associa. O recurso, em simultâneo, a estes dois referenciais analíticos justifica-se por considerar que eles se complementam, no quadro de uma análise de discursos de professores respeitantes a duas propostas curriculares com origem externa à escola, mas que apresentam algumas nuances não só quanto às concepções que as enformam, como também à metodologia que foi adoptada na sua implementação e aos papéis atribuídos aos professores na sua concretização no terreno. Procurando clarificar, se, por um lado, considero que a tipologia de Doyle e Ponder tem subjacente uma racionalidade tecnológica, que associa a inovação curricular a um processo hierárquico e faseado, em que, de um lado, uns concebem e, do outro, outros executam deixando, assim, pouco espaço de manobra para os "actores de terreno", e considero também que esta visão de inovação estabelece conexão com as ideias de *inovação instituída* (CORREIA, 1989) e de *resistência passiva* dos professores face à mudança; por outro, e como ao longo do texto fui sustentando, não é possível pensar a inovação a nível central sem equacionar a centralidade dos professores na sua adequação aos contextos locais, no quadro das ideias de *inovação instituinte* (CORREIA, 1989) e de *resistência activa* dos professores perante inovações curriculares propostas do exterior.

Explicitando melhor a relação entre estes dois referenciais analíticos: Doyle e Ponder (1977) identificaram três tipos de estratégias normalmente adoptadas pelos professores face a inovações curriculares impostas ou propostas do exterior:

> i) estratégia de *adopção racional* da inovação. Esta estratégia corresponde a uma postura de crença nos fundamentos ideológicos da inovação, resultando, assim, em *interpretações positivas* da mudança. Em situações deste tipo, os professores aderem convictamente à proposta de inovação curricular, assumindo as directrizes propostas pela Administração Central e tomando decisões em conformidade.

Em analogia com as ideias de Correia (1989) os professores adoptam, neste caso, processos de *resistência passiva*, traduzidos em procedimentos de aplicação no terreno o mais próximo possível das decisões tomadas centralmente;

> ii) estratégia de *obstrução recalcitrante* da inovação. Neste caso,

os professores revelam muitas dificuldades em aderir e aceitar a inovação. Trata-se, pois, de uma atitude de recusa latente da mudança, interpretada pelos professores de forma *negativa,* e que pode ser manifestada quer através de posicionamentos mais radicais de negação expressa dos professores ao que lhes é pedido pela Tutela, quer de tácticas mais "silenciadas" e que revelam também uma atitude demitente.

Correlacionando com as ideias de Correia (1989), uma e outra posição parecem não poder associar-se claramente aos conceitos de *resistência passiva e ou de resistência activa* dos professores face à mudança, pois tal estratégia visa, em si, apenas revelar inconformismo dos professores no sentido de obstaculizar a inovação;

iii) estratégia de *cepticismo pragmático* da inovação. Nesta situação, os professores aderem à inovação, cumprindo as directivas e aplicando-as na prática, durante o período em que se sentem pressionados pela Administração Central, voltando às rotinas anteriores quando deixam de sentir essa influência. Trata-se de uma táctica prudente dos professores de interpretação temporariamente *positiva* da inovação em que procuram habilmente encontrar formas de aplicar na prática algumas directivas da tutela.

Numa relação com as ideias de Correia (1989), haverá, também temporariamente, por parte dos professores processos de *resistência activa* no sentido de adaptar a inovação aos contextos da sua intervenção.

PRIMEIRO MOMENTO DE ANÁLISE: o Projecto de Gestão Flexível do Currículo e Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB) – 1997–2003

A análise dos "discursos directos" dos/as professores/as entrevistados/as sobre o Projecto de GFC e RCEB evidencia, de um modo geral, *interpretações positivas* dessas medidas. Constata-se, ainda, que esse sentido positivo dos discursos é, igualmente, quase sempre contraposto de um outro registo demonstrativo de reticências quanto a efeitos concretos dessas propostas curriculares no trabalho dos professores e na vida das escolas.

Seguindo o referente analítico de Doyle e Ponder (1977), a análise permitiu identificar indicadores que apontam, em simultâneo, quer para estratégias de *adopção racional da inovação,* quer para um *cepticismo pragmático.* Tais indicadores revelam também que a primeira estratégia se reporta mais ao período inicial de implementação do Projecto de GFC (1997

a 2001), e a segunda, ao período de finalização do mesmo, resultante da sua recomposição na RCEB (2001-2003), período em relação ao qual são também feitas *interpretações negativas*. O excerto de discursos de professores/as entrevistados/as atesta esta coexistência de estratégias:

> *O Projecto de GFC veio trazer às escolas todas as a possibilidade de organizar o seu desenho curricular numa perspectiva de dar a resposta efectiva ao seu público-alvo. Nesta possibilidade eu acreditei e como eu, muitos outros professores* (E2) [9].

> *O Projecto de GFC permitiu envolver as pessoas, deu-lhes mais possibilidades de reacção, de pensar, a execução é já mais personalizada e mais vivida por cada escola e de modo diferente* (E1) [10].

> *A flexibilização curricular foi uma oportunidade legal de legitimar ideias que já tínhamos e que queríamos pôr no terreno [...]O facto de termos de fazer antes uma reflexão pedagógica profunda para sabermos como é que íamos aderir, estudarmos o desenho curricular [...] essa foi talvez uma das alturas em que as pessoas se juntaram mais e reflectiram mais em conjunto. O Projecto de GFC introduziu novas visões sobre o currículo e isso foi muito importante para os professores aderirem [...]* (E6) [11].

> *Foi importante para passar de uma cultura de sala de aula para uma cultura de escola, começar a pensar em conjunto, começarem os professores, por exemplo, do primeiro ano a pensar numa actividade [...] para se dar depois lugar a um Projecto Educativo, a um Projecto Curricular* (E8). [12]

Nesse mesmo período, os discursos mostram ter havido por parte das escolas que "aderiram" ao projecto de GFC a adopção de processos de *resistência activa* (CORREIA, 1989), no sentido em que cada escola procurou encontrar os modos de gestão curricular mais adequados às suas especificidades e singularidades. Ao mesmo tempo, é também possível descortinar elementos que revelam ter havido por parte dos professores uma atitude de *resistência passiva* (CORREIA, 1989), isto é, de aplicação clara das directrizes da tutela:

> *No início, no que diz respeito ao Estudo Acompanhado e à Área de Projecto, os professores cumpriram à risca as directrizes do Ministério da Educação [...] até porque não sabiam como fazer [...] tudo era novo [...] com o tempo foram ganhando mais confiança e foram criando [...]* (E6).

> *O Projecto Educativo e o Projecto Curricular fizeram-se e fazem-*

se para cumprir o que está em lei [...] é preciso fazer, faz-se e está feito [...] e depois de feitos os professores descansam porque sentem que têm o dever cumprido (E8).

Com efeito, constata-se ter havido por parte das escolas um posicionamento de adesão e de promoção interna de iniciativas de gestão curricular (*resistência activa*), num esforço de adequação do currículo nacional aos contextos e realidades específicas, e ao mesmo tempo tiveram também de responder a directivas da Tutela, cumprindo fielmente orientações para as quais eram solicitadas (*resistência passiva*), como seja, por exemplo, a construção de Projectos Curriculares.

Estes elementos discursivos corroboram o que em outro lugar sustentei, conjuntamente com Carlinda Leite (LEITE; FERNANDES, 2002) quando analisámos reacções de professores à RCEB em plena fase da sua implementação. Constatei, então, a existência de atitudes que revelavam sentimentos de *oposição/adesão* aos princípios da RCEB e de *legitimação* de práticas que muitos professores vinham já desenvolvendo. Vivia-se à altura um clima de grande efervescência nas escolas portuguesas que, como aludimos, foi gerador de contradições: em alguns professores, ele provocou reacções que induziram para processos de inovação curricular, noutros, provocou reacções que impediram a concretização desses processos inovadores e que serviram "para justificar um constante adiar de práticas que rompam com rotinas instituídas" (LEITE; FERNANDES, 2002, p. 44) e para outros, ainda, serviu para legitimar projectos e experiências no domínio curricular já em curso em muitas escolas.

Na actual análise, e dentro do que designei de *interpretações positivas* do Projecto de GFC e da RCEB, procurei identificar itens que melhor pudessem especificar os sentidos expressos nos discursos dos/as professores/as. Subjacente a este exercício está, como referi na introdução a este texto, a intenção de objectivar o referencial de análise por mim seguido e de contribuir para a sua reconfiguração. No quadro dessas *interpretações positivas*, que situei no período de 1997 a 2001, identifiquei alguns "discursos-tipo" que carregam os seguintes sentidos daquelas interpretações:

crença no *trabalho entre pares*, como dispositivo para uma nova dinâmica curricular

A este nível, a objectividade da visão positiva sobre o Projecto de GFC é focada em aspectos de ordem prática, nomeadamente os que se relacionam

com as oportunidades de os professores reflectirem em conjunto e de tomarem decisões curriculares colectivamente e os que se referem a mudanças ao nível dos modos de desenvolver o currículo e de trabalhar os conteúdos:

[...] quanto ao currículo, na prática, os professores mudaram muito quer os conteúdos, quer a forma de trabalhar esses conteúdos [...] sem dúvida que eu acho que se tem avançado muito a esse nível [...] temos caminhado no sentido dos princípios da gestão flexível do currículo [...] já não existe o ensino baseado na memorização. As mudanças são maiores ao nível das práticas (E3) [13].

[...] a prática de trabalho em conjunto, em par, ainda não estava minimamente enraizada e essas áreas vieram trazer isso [...] foram muito importantes essas directrizes para cimentarem o trabalho em pares pedagógicos duas pessoas de áreas diferentes, com modos de trabalho diferentes [...] partilhar o espaço, partilhar ideias, preparar aulas [...]. O Estudo Acompanhado e a Área de Projecto vieram introduzir novas dinâmicas de trabalho entre os professores e ajudaram os alunos a desenvolverem-se na sua dimensão pessoal e social, ajudaram-nos a construir a pessoa do aluno (E6);

crença na obtenção de competências técnicas para os/as professores/as, úteis para a construção de processos de gestão curricular

Entre os discursos imbuídos de um sentido positivo, é expressa também a crença de que o movimento de gestão flexível do currículo produziu "ganhos" ao nível do desenvolvimento de competências de ordem técnica, relacionadas com a elaboração de documentos. Este *know-how* técnico é ainda hoje bastante valorizado e identificado como um ganho que não se perdeu:

As medidas que foram introduzidas pelo Projecto de GFC provocaram ganhos nas escolas que não se perderam. Posso dizer isso com alguma certeza: pelo menos na formulação dos documentos os professores fizeram aprendizagens, adquiram a competência de conceberem projectos (E6).

[...] a experiência desta escola foi um crescendo. No 1º ano em que entrámos na GFC, cometemos muitos erros [...] e fomos aprendendo com isso. Já lá vão 8 anos [...] e há projectos curriculares de turma que ainda não cumprem talvez todos os objectivos fundamentais de um PCT, mas a maior parte deles já cumpre, isto é, não são projectos de gaveta. São projectos que são criados, vividos [...] que são continuados [...] posso dizer que são a maior parte (E4).

Esta informação é, mais uma vez, sintomática da existência de reacções diferenciadas dos professores ao Projecto de GFC e RCEB e das capacidades que cada escola foi encontrando para acompanhar as solicitações da Administração Educacional.

Os discursos deixam também transparecer *interpretações negativas* sobretudo quando se reportam ao período de transição do Projecto de GFC para a RCEB (2001 a 2003) e ao tempo de governação PSD (2002-2004), durante o qual tais medidas e as experiências de gestão curricular, em curso nas escolas, foram quase totalmente ignoradas.

Nesse contexto político, aquelas interpretações revelam indicadores de que muitos professores adoptaram, sobretudo, estratégias de *obstrução recalcitrante,* expressivas de sentimentos de descontentamento face ao investimento feito:

> *[...] nós percorremos esse caminho nessa direcção. Mas, porque não deu resultados visíveis hoje, nesta escola, as pessoas acharam que não era esse o caminho para este tipo de alunos [...] e até porque é fácil tu ouvires os colegas dizerem: "estes alunos, eu só os consigo ter 'amarrados' e quietos se for a fazer fichas e trabalhos à moda antiga". Na verdade, uma ilação que posso tirar é a de que todo o investimento que fizemos não valeu a pena* (E5) [14].

> *Os professores agora[15] não querem construir currículos adaptados aos alunos [...] investiram muito no início e, agora, estão desgastados [...] não veem resultados. Este ano houve uma medida que era a criação de turmas com percursos curriculares alternativos, uma variante do Despacho nº 22/SEEI/96 [...] que era uma coisa, pareceu-me, entre o 22 e os CEFs [...] era uma hipótese de a escola construir um currículo mais concreto, mais perto de um determinado nº de alunos e nós ainda tentamos fazer isso mas deparamos logo com duas situações: os espaços e depois, não se conseguiu reunir um núcleo de pessoas interessadas [...] Não se conseguiu um grupo de pessoas mínimo capaz de pegar em 15 meninos* (E4) [16].

Ainda neste campo das *interpretações negativas* sobre a RCEB, situadas sobretudo no período de 2001 a 2003/2005, a análise detalhada que fiz dos discursos permitiu identificar os seguintes sentidos dessas interpretações:

– descrença nas políticas de gestão curricular

Com efeito, alguns depoimentos indiciam interpretações de forte descrença quanto às políticas de gestão curricular e ao seu carácter

inconsequente:

> *[...] é evidente que, com políticas avulsas, não é possível construir nada, não é possível dar continuidade a experiências de inovação curricular que temos no terreno [...] é pura ilusão [...]os professores deixam de acreditar [...] e estão sempre à espera que mudem os governos porque já sabem que tudo voltará ao momento anterior [...]* (E6)[17].

> *Eu acho que o pior de tudo é constantemente estar a sair nova legislação, novas medidas, umas ainda não foram implementados mas já outras estão a ser lançadas. Actualmente era necessário ponderar as consequências das medidas já implementadas [...] avaliar [...]fazer ajustes* (E3)[18].

> *As constantes orientações do Ministério prejudicam o trabalho de equipas já organizadas – são imposições e, por isso, não são bem aceites* (E7) [19].

> *[...] o carácter inconsequente das políticas é um factor desmobilizador da mudança. Mudam os partidos, muda o ministério, muda logo a linha de orientação [...] e, portanto, ao longo destes 30 anos houve muitas mudanças que se foram fazendo sem se ter avaliado primeiro [...] porque é que se muda constantemente de orientação sem se avaliar o que vai sendo feito? As nossas medidas políticas ao longo destes 30 anos não têm sido devidamente consequentes* (E6).

A presença destes argumentos, para além de revelar um espírito não consentâneo com os princípios que estiveram subjacentes ao movimento de flexibilização curricular, empresta elementos que parecem legitimar a ideia de que os professores, de um modo geral, actuam, sobre pressão da Administração, em conformidade com o que é prescrito centralmente e em proximidade com a estratégia de "*cepticismo pragmático*" (DOYLE; PONDER, 1977). Quando essa pressão desaparece, tudo parece voltar à "normalidade". Ao mesmo tempo, revelam que os professores perante uma inovação curricular ensaiam processos de *resistência activa* (CORREIA, 1989) adaptando as directivas centrais aos contextos e situações reais, acabando, por força da descontinuidade das políticas, por não conseguirem dar seguimento a essas experiências de recontextualização curricular;

desejo de um retorno a um paradigma de escola tradicional

A interpretação de que "não valeu a pena" o investimento feito, e que é legitimadora de que os professores, no âmbito da RCEB (após 2001), adoptaram processos de *resistência activa* (CORREIA, 1989) e estratégias de *cepticismo pragmático* (DOYLE; PONDER, 1977) está bem presente neste campo de *interpretações negativas* e provoca novos pensamentos que fazem associar o desejo de mudança à ideia de um retorno ao paradigma tradicional de escola:

> *[...] houve a desvalorização do núcleo duro do currículo. [...] se eu for avaliar o nível académico, eu penso que se perdeu, ao nível dos conhecimentos, eles são menos trabalhados [...] mas a formação da pessoa, como cidadã, a formação integral do aluno, a esse nível melhorou [...] mas, neste momento, os professores não querem mais isto, querem voltar ao seu modelo de autoridade, querem ensinar a quem quer aprender, querem voltar ao modelo de escola anterior [...]* (E2).

> *Nós estamos a sentir necessidade de voltar a dar mais importância [...] mais peso ao suporte académico, ao currículo académico [...] Os resultados académicos nos exames nacionais dos alunos estão na base do recuo a uma ideia de escola mais tradicional. Os alunos saem com o 9º ano certificado mas sem competências [...] e isto tem a ver com a avaliação dos alunos porque soma tudo [...]* (E7).

Interessante é perceber que o recuo a um paradigma de escola tradicional parece ser justificado pelos maus resultados académicos dos alunos, no quadro dos exames nacionais, o que deixa transparecer preocupações da escola com a relação que se tem estabelecido socialmente entre os resultados nacionais dos alunos e a imagem da escola;

atitude culpabilizadora das políticas e desculpabilizadora das práticas

A ideia de desculpabilização dos professores e de culpabilização das políticas é central nos discursos associados a *interpretações negativas* sobre a RCEB e que se relaciona também com o período depois de 2002, quando da transição do governo socialista para o governo social-democrata:

> *Às vezes os professores sentem-se um bocado impotentes [...]e este discurso político de que os professores têm a culpa de tudo não tem sido o mais feliz, não ajuda nada* (E4).

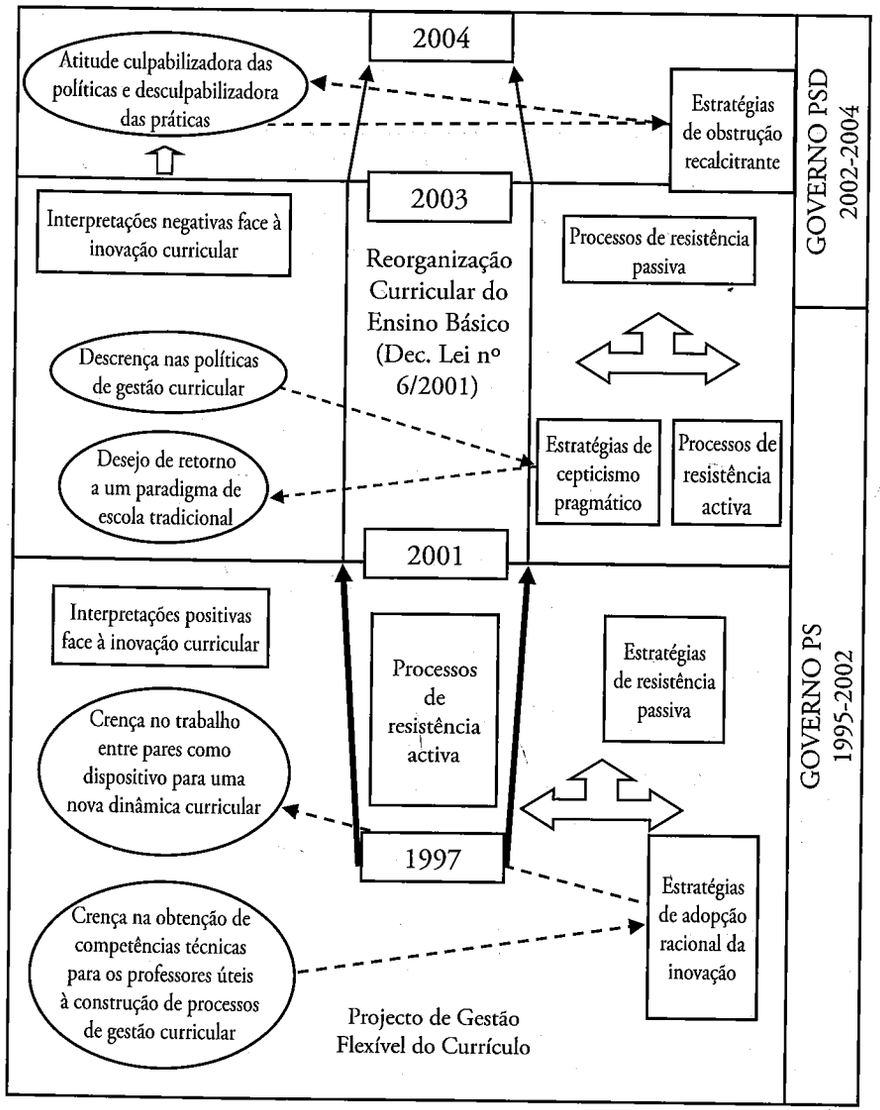
Associam-se a esta visão os argumentos que colocam também a ênfase nas políticas e lhes *atribuem a culpa* pela má qualidade da educação:

> *A organização do trabalho de turma tem muito em conta os mais fracos. É nivelar por baixo – responder ao princípio do direito de todos à educação e do dever porque senão eles andam aqui 20 anos, para acabarem o 9º ano, para lhes dar o 9º ano [...] para que eles cumpram o dever deles de andar na escola até ao 9 º ano tem de se nivelar por baixo, senão eles têm que ir embora [...] As políticas permitiram isto [...] a forma como elas podem ser interpretadas, na prática, no terreno, levaram a que chegássemos a esta situação [...] e que se está a dar conta agora* (E7).

> *O modo como têm sido implementadas as políticas curriculares tem contribuído para provocar fortes resistências. Não há tempo [...] são umas alterações atrás das outras [...] não houve espaço de reflexão, de autoavaliação [...]* (E7).

> *Há uma grande incoerência entre os princípios da gestão curricular e o sistema de avaliação. No fundo, nós continuamos a medir o currículo programático e as pessoas sentem uma grande pressão para preparem os alunos para responderem a isso* (E4).

Estes depoimentos espelham o sentido que atravessa a ideia de *ciclo contínuo de políticas* (BALL, 1992; 1994), e evidenciam o carácter ambíguo do texto jurídico e a capacidade e autonomia dos professores em saberem fazer "bom uso" dessa ambiguidade do texto legal. Para uma melhor contextualização e compreensão da análise feita aos discursos de professores/gestores, com base em Doyle e Ponder (1977) e em Correia (1989), sobre as interpretações que, em 2006, fazem do Projecto de Gestão Flexível do Currículo e da Reorganização Curricular, implementados entre1997 e 2003, e também sobre o modo como sentiram que os professores das escolas de que são responsáveis reagiram a essas medidas da política curricular, sistematizei essa informação no esquema 1, que a seguir apresento. Nele apresento também as ideias-síntese relativas às interpretações *positivas* e *negativas* devolvidas pela análise dos discursos e que melhor permitem objectivar os sentidos hoje atribuídos *àquelas* medidas.



Esquema 1: Estratégias e processos de resistência adoptados por professores do Ensino Básico Português, face ao Projecto de GFC e à RCEB – 1997–2003 – e interpretações que, hoje, fazem dessas mediadas curriculares.

A representação esquemática permite observar que o período de 1997 a 2003–2004 correspondeu a um tempo marcado por grandes oscilações, derivadas, por um lado, das metamorfoses intrínsecas às próprias medidas e, por outro, das mudanças de natureza política, do PS para o PSD, então verificadas. O esquema permite ainda notar, no decurso da experiência do Projecto de GFC, a existência de um sentido evolutivo até 2001 que é expressivo da adesão gradual das escolas ao projecto, e do envolvimento implicado de muitos professores na construção de processo de gestão curricular local. De facto, e como referi, muitos professores viveram intensamente esta experiência, num espírito que pode ser aproximado ao que Doyle e Ponder (1977) designam de *adopção racional* da inovação. Por todo o país, as escolas foram paulatinamente aderindo ao Projecto – desde um número de 10 escolas em 1997 até 180 escolas em 2001 –, e os professores foram fazendo uso da autonomia relativa de que dispõem, encontrando maneiras próprias de gerir o currículo localmente, tendo em conta as características dos contextos e as suas reais necessidades e prioridades (processos de *resistência activa*).

Em 2001, esta proposta política perde o estatuto de Projecto e passa a ser designada de Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulamentada pelo Decreto Lei nº 6/2001. A partir deste ano, esta medida amplia-se até 2003 a todas as escolas do ensino básico num formato "quadrado", igual para todas as escolas. Neste período, os professores revelam sentimentos de descontentamento com as alterações das políticas adoptando estratégias de *obstrução recalcitrante* ou, então, apenas cumprindo as directrizes quando sujeitos à pressão do Ministério (*cepticismo pragmático*).

Com a transição de governo do PS para o PSD, em 2002, assiste-se a um cerceamento desta filosofia de gestão curricular, o que conduz também os professores a estratégias de *obstrução recalcitrante,* sentindo-se traídos e desrespeitados em relação aos projectos que tinham em curso[20]. O esquema mostra, assim, também o carácter inconsequente que marca as políticas curriculares neste período em análise.

SEGUNDO MOMENTO DE ANÁLISE – A medida *"Escola a Tempo Inteiro"* – 2005–2006

A ideia das políticas como "bode expiatório" para os males e fracassos da educação ganha centralidade nos discursos dos/as professores/as entrevistados/as, sobretudo quando se pronunciam sobre as medidas lançadas no ano lectivo de 2005–2006, no âmbito da *Escola a Tempo Inteiro.* Como expus, esta política curricular veio "incendiar" os quotidianos escolares, ao mexer com

hábitos e rotinas instalados nas vidas pessoal e profissional dos professores e ao exigir deles, para além da complexificação de tarefas, um maior tempo de permanência na escola. Estes são, aliás, argumentos interpretativos "de peso" usados pelos professores que entrevistei, e que contrapõem com o argumento de que "ninguém está contra a escola aberta a tempo inteiro". A coexistência destes argumentos aponta para um posicionamento dos/as professores/as que entrevistei, face à medida da política curricular *Escola a Tempo Inteiro*, que pode ser situado entre as estratégias de *cepticismo pragmático* e de *obstrução recalcitrante* (DOYLE; PONDER, 1997). Na verdade, os discursos revelam posições de *acordo* com os princípios que estão na base da *Escola a Tempo Inteiro,* e revelam também registos de completa *oposição* quanto à forma como aquela medida foi imposta pelo Ministério da Educação.

> *Ninguém está contra a que a escola esteja aberta a tempo inteiro desde que isso não implique mais horas de serviço [...] ou mais trabalho para os professores. A questão controversa e discutida não foi sobre a importância das actividades de enriquecimento curricular, o facto de estarmos a servir os pais ou estarmos a servir a comunidade, ou estar a abrir a escola, isso foi pacífico [...] Mas sim o exercício de mais 2, 3, 4, 5 horas no trabalho do professor, a acrescentar às 25 h mais horas de trabalho [...] O princípio da escola a tempo inteiro não foi posto em causa. O que para eles era grave era pedir-lhes para estarem mais x horas nas escolas. O problema centrou-se sempre na carga horária que tinham de fazer. Era para eles um direito adquirido que viram, neste momento, ser posto em causa [...] muitos anos adquiriam determinado tipo de regalias e um determinado modo de exercer o seu papel, regalias que foram assimiladas [...]* (E8).

> *Nós concordamos com o princípio da escola a tempo inteiro [...] deve ser implementado mas não com os professores da componente lectiva, devem existir outros recursos humanos, monitores, animadores [...] professores de música de dança, mais trabalho para os professores é que não [...]não fazem sentido nenhum as aulas de substituição, nem a permanência na escola de 35 horas semanais* (E3).

Ainda que os discursos possam ser situados nas posições antagónicas de *concordância* e de *oposição,* eles deixam também transparecer *interpretações negativas* e que podem ser traduzidas em estratégias de *obstrução recalcitrante da inovação.* De entre essas *interpretações negativas,* identifiquei os seguintes sentidos:

intensificação do trabalho docente e receio de perda de direitos adquiridos

Muitas interpretações que os/as professores/as fazem das medidas lançadas, no quadro da *Escola a Tempo Inteiro* e das alterações introduzidas pelo novo *Estatuto da Carreira Docente,* relacionam-se mais com receios de perdas de regalias e de direitos adquiridos e com questões relacionadas com a intensificação do trabalho docente – resultante da obrigatoriedade de permanência de 35 horas semanais na escola – do que com os princípios que lhe estão na base, nomeadamente os que se relacionam com a melhoria da formação escolar dos/as jovens.

> *O problema centrou-se sempre na carga horária que tinham de fazer, as 35 horas semanais que passamos a ser obrigados a cumprir. Por outro lado, os professores nunca concordaram com o sistema das* ***aulas de substituição***[21] *[...] e isso revelou-se na atenção que deram às questões que estavam em jogo: pediram reuniões extraordinárias para se debater a carga horária distribuída e para demonstrarem discordância com as aulas de substituição, mas nunca pediram para discutir as questões relativas às actividades extracurriculares [...] e à sua importância na formação escolar dos jovens* (E8).

Como evidencia este excerto, a centralidade da atenção está nos aspectos formais da medida e nas suas implicações na vida pessoal e profissional dos professores. Dele parece poder inferir-se ter havido, de facto, por parte de alguns professores, a adopção de estratégias de *obstrução recalcitrante* (DOYLE; PONDER, 1977) expressa em atitudes de reivindicação de direitos adquiridos e de não aceitação de novas directrizes;

injustiça para com o trabalho dos professores

A interpretação de que "ninguém está contra" a medida *Escola a Tempo Inteiro* é, como referi, contraposta com outras interpretações que revelam reacções de forte resistência dos professores e que fazem desviar aquela proposta dos efeitos desejados pela tutela. São, de facto, vários os discursos nos quais os/as entrevistados/as se pronunciam sobre as reacções negativas dos professores das escolas que gerem, face a todas as alterações ocorridas no âmbito da medida *Escola a Tempo Inteiro*:

> *Foi difícil [...] houve um certo mal-estar por parte dos professores [...] Sentem-se altamente injustiçados porque as medidas*

impostas pela ministra são na maioria práticas correntes cá na escola, há muito tempo [...] ninguém estava preocupado com as horas que davam a mais [...] era preciso fazer-se, fazia-se, as pessoas já sentiam isso como fazendo parte da cultura da escola sempre houve a possibilidade de permuta das aulas nessa fase não havia faltas de professores, os alunos tinham as aulas todas [...] Este ano, foi uma catástrofe [...] Nunca houve tantas faltas. As mais recentes políticas vieram estragar a cultura da escola, o ethos [...] para quem já estava habituado [...] as pessoas sentiram-se descomprometidas em relação à ocupação dos alunos (E2).

As medidas não caíram nada bem [...] os professores não gostaram do modo como a Ministra as impôs [...] sentem que o seu trabalho não é minimamente reconhecido... Sentem-se injustiçados (E7).

Desconfiança, descontentamento e os professores aqui o que dizem, e estou a falar do agrupamento em geral, é, "esta ministra não merece os professores que tem". O grande problema foram mesmo as aulas de substituição, foi um caos nesta escola. Os professores que raramente faltavam revoltaram-se forte e feio [...] e quando tiveram que fazer substituições, mensalmente vinham ao conselho executivo numa atitude de "estás a ver quantas substituições fiz?" e perguntavam: "nós merecemos isto?" (E3).

Estes excertos denunciam, de facto, a utilização de estratégias de obstrução recalcitrante como bloqueio à concretização das directrizes da tutela, nomeadamente, as relacionadas com as aulas de substituição;

posição deliberativa de contorno da lei

Os juízos *negativos* manifestados por muitos/as professores/as, face à medida *Escola a Tempo Inteiro,* e às *aulas de substituição* em particular, obrigaram alguns órgãos de gestão a deliberarem mecanismos de contorno da lei e a encontrar respostas internas que satisfizessem, primeiro, os professores e, a seguir, respondessem ao estipulado na lei: para o 1º ciclo do ensino básico, manter os alunos nas escolas até às cinco horas em actividades de enriquecimento curricular, e para os 2º e 3º ciclos, organizar e programar actividades educativas que proporcionassem aos alunos o aproveitamento pleno dos tempos decorrentes de ausência imprevista do respectivo docente (aulas de substituição). Estas manobras revelam uma atitude de *resistência activa* (CORREIA, 1989) por parte dos professores/gestores, expressa na capacidade de deliberar, protegendo os interesses dos professores, e de adaptar

as directivas centrais aos contextos e situações reais.

Conseguimos implementar um conjunto de outros projectos ao nível da ocupação dos alunos [...] e outras actividades. E funcionou muito bem [...] pois não mexemos com os horários dos professores [...] procurámos seleccionar os professores mais vocacionados para esses projectos e articular-nos com associações locais que asseguraram grande parte das actividades de enriquecimento curricular [...] procurámos não mexer muito com os horários dos professores [...] (E4).

Não foi posto em causa o trabalho da escola, não foi porque também tivemos muita luta para que não fosse [...] por exemplo, as actividades de enriquecimento curricular que nós oferecemos aos alunos acabaram por se manter mas sempre com muitos constrangimentos... Tivemos que ***contornar a legislação***[22] *[...] se nós não tivermos pulso para dar alguma margem de manobra é difícil... Porque é para bem do bom ambiente da escola [...] não queremos professores de mal com a escola* (E7).

Ao mesmo tempo, estes testemunhos corroboram a ideia que está subjacente ao ciclo *contínuo de políticas* (BALL, 1992) referente às possibilidades de interpretação a que a política curricular está sujeita nos diferentes contextos (*influência, produção* e *prática)* pelos actores que neles intervêm. Por outro lado, corrobora a ideia por mim anteriormente avançada de que os professores sabem tirar partido do lado *ambíguo* da lei. Este facto parece ainda contribuir para clarificar o raciocínio de que as escolas e os professores têm autonomia para interpretar os diplomas legais em nome de um "bem-estar colectivo", a que muitos recusam chamar de "corporativismo";

***concordância* com as políticas versus *discordância* com as reacções dos professores**

Ainda que, em geral, a tendência dos discursos revele interpretações de descontentamento para com as medidas da política curricular, alguns/mas dos/as entrevistados/as, na qualidade de gestores educativos, analisam esse desagrado com um sentido dissonante do dos professores das escolas que gerem. Alguns desses argumentos mostram um sentido interpretativo de *concordância* com as políticas e, simultaneamente, de *discordância* com a reacção de alguns professores.

É impossível alguém fazer alguma coisa na escola estando lá apenas 14 h como era até aqui [...] como

podem ser inovadores vindo aqui, dando apenas as suas aulinhas aos seus meninos e ir embora [...] (E6).

Para alguns professores [...] estas medidas até fazem sentido (E3).

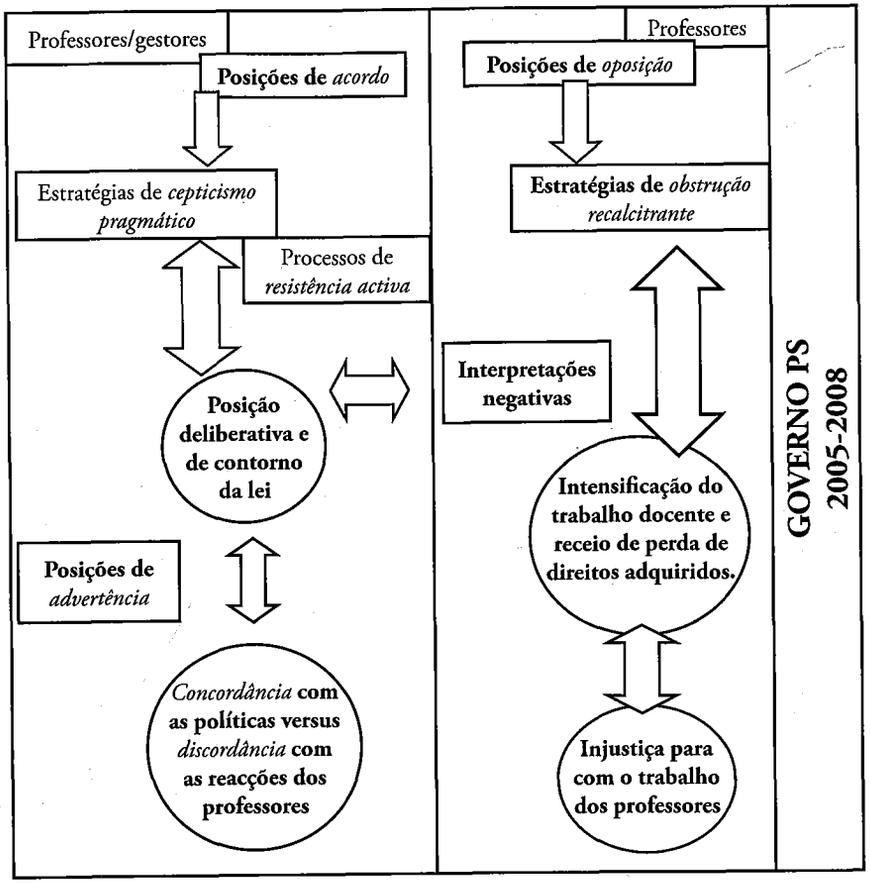
Deixam, por outro lado, transparecer a necessidade de os professores precisarem de ser impulsionados centralmente para a mudança para que não se cristalizem hábitos e rotinas profissionais, revelando, assim, um posicionamento, por parte de quem lidera e gere as escolas, de aceitação da inovação que pode ser entendido, quer como uma estratégia de *adopção racional da mudança,* quer como uma estratégia de *cepticismo pragmático* (DOYLE; PONDER, 1977).

Eles estão entristecidos com as directrizes que vêm do ministério mas eu acho que eles deviam estar entristecidos com eles [...] qualquer profissional, não é preciso ser um professor, deve estar entristecido sempre que o seu trabalho não está a ter bons resultados, não é? [...] então, deviam ser os primeiros a tentar mudar algo [...] porque reagem sempre mal às propostas do Ministério [...] porque não aproveitam as oportunidades para gerar novas experiências (E1).

Os professores reagem sempre [...] faz parte da sua cultura profissional e o que deviam era aproveitar estas medidas para ensaiarem a sua autonomia [...] respondendo de forma positiva às propostas do Ministério, adaptando-as aos seus contextos, aos seus alunos e às suas práticas [...] (E8).

Também esta última posição imputa aos professores responsabilidades pelo seu desempenho e brio profissional e denuncia a importância de eles saberem aproveitar as oportunidades para se afirmarem e afirmarem a sua autonomia na construção local de processos de inovação curricular. Estas *posições de advertência* evocam, por outro lado, a importância de se prever a inovação curricular numa perspectiva dialéctica que alie directrizes pensadas a nível central com possibilidades da sua recontextualização no *contexto da prática* (BALL, 1992), possibilidades, essas, que podem ser associadas a processos de *resistência activa* (CORREIA, 1989) dos professores. Neste

segundo momento de análise, e para uma melhor clarificação das estratégias adoptadas por professores face às medidas da política curricular inseridas no âmbito da *Escola a Tempo Inteiro*, procedo também a uma esquematização da informação analisada que intenta ainda tornar visíveis interpretações que delas fazem hoje os professores que entrevistei, tendo em conta a sua opinião e a percepção que têm sobre o modo como os professores das suas escolas reagiram a essas mesmas medidas.



Esquema 2: Estratégias e processos de resistência adoptados por professores do Ensino Básico Português, face à medida da política curricular *Escola a Tempo Inteiro* (2005–2006) e interpretações que fazem dessa proposta.

Como ilustra o esquema nº 2, os discursos por mim analisados, relativos

à medida *Escola a Tempo Inteiro*, implementada no período de 2005–2006 mostram que houve posições de *acordo* e de completa *oposição*: as primeiras expressas pelos professores em exercício de gestão educacional e as segundas referentes a outros professores, em geral. Em Portugal, esse foi um período vivido com grande agitação pela maioria dos professores que se manifestaram, publicamente, a nível nacional, revelando inequivocamente estratégias de *obstrução recalcitrante* (DOYLE; PONDER, 1977) face às inovações curriculares que estavam a ser propostas pela Tutela. As *interpretações negativas* que a maioria dos professores fez daquela inovação curricular relacionavam-se com reivindicações de carácter profissional e tiveram implicações directas na vida das escolas levando a que muitos gestores procurassem, enquanto elos de concretização das políticas da equipa ministerial, "manter uma postura de serenidade" adoptando, assim, estratégias de *cepticismo pragmático* (DOYLE; PONDER, 1977) que garantissem algum sucesso na aplicação da inovação "no terreno". Como ao longo da análise salientei, em algumas situações tiveram mesmo de, cautelosamente, perfilhar estratégias de contorno da lei, num esforço de solidariedade com os seus pares e de os manterem, minimamente, satisfeitos e empenhados na profissão. Mesmo assim, outros gestores não deixaram de fazer *interpretações de advertência* quanto aos comportamentos adoptados por alguns professores. Estes diferentes juízos sobre a *Medida Escola a Tempo Inteiro são* bem ilustrativos do clima que neste período se viveu nas escolas portuguesas e dos sentimentos de "mal-estar docente" manifestado pela maioria dos professores.

Considerações finais

Como ao longo do texto fui referenciando, as interpretações que os/as professores/as fazem das propostas curriculares para o ensino básico, lançadas no período de 1997–2006, revelam tendências que podem, genericamente, ser situadas entre visões de *crença/descrença,* e de *concordância/oposição* com essas políticas.

No que diz respeito ao Projecto de GFC e RCEB (1997–2003), os registos de *crença* reportam-se mais ao período relativo ao Projecto de GFC (até 2001) e, nesse contexto também, os impactos positivos são referentes a mudanças ocorridas ao nível das concepções curriculares e ao desenvolvimento de competências técnicas de elaboração de Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Por outro lado, embora os discursos evidenciem registos que revelam que o Projecto de GFC e a RCEB criaram condições nas escolas para o trabalho conjunto entre os professores e para práticas curriculares com

carácter interdisciplinar, eles manifestam ainda que esse não foi um resultado com sustentabilidade, facto que justifica também a não existência, hoje, de uma cultura profissional *colaborativa* (HARGREAVES, 1998). Com efeito, as ideias de professor configurador do currículo e de gestão curricular, que ganharam força no contexto do Projecto de GFC, foram-se desvanecendo sobretudo a partir da Regulamentação da RCEB, em 2001, e do alargamento a todas as escolas do ensino básico até 2003, e com as sucessivas alterações que, entretanto, se fizeram sentir nas políticas curriculares. Efectivamente, em 2004, com a transição de um governo socialista, mentor desta medida da política curricular, para um governo social-democrata, esta filosofia de flexibilização do currículo inserida numa orientação de descentralização das políticas educacionais, e de atribuição de maior autonomia aos actores locais na tomada de decisões curriculares, deixou de ter a centralidade que até então lhe foi dada.

Em consequência, os anos de 2005–2006, no que diz respeito ao *contexto da prática* e, particularmente, a processos de organização e de desenvolvimento do currículo, traduzem um certo "desgoverno pedagógico-curricular": numa mesma escola coabitam diferentes modos de olhar a inovação e diferentes modos de se posicionar curricularmente, o que necessariamente conduz a diferentes modos de pensar a autonomia e as decisões curriculares. Deste quadro ressalta a seguinte questão: **será possível uma responsabilização colectiva e comprometida de todos os professores de uma comunidade educativa na tomada de decisões sobre novações curriculares?**

Não tendo sido este um objectivo da reflexão que me propus fazer neste texto, a análise que fiz aos discursos dos professores face à medida *Escola a Tempo Inteiro,* implementada em 2005–2006, revelou, contudo, que essas não foram questões centrais para muitos professores. Ao contrário, e como também revelou a análise, nos espaços colectivos que os professores criaram de manifestações de protesto sobre aquela medida da política curricular o enfoque foi colocado em questões relacionadas com a defesa da profissão e da sua imagem social, nomeadamente as que se prendiam com o alargamento do horário de permanência na escola e com as aulas de substituição, e nesta relação, com receios em perderem direitos adquiridos.

Já no presente ano lectivo, 2008, tal tendência foi-se desfocando e outras preocupações surgiram, agora relacionadas com a avaliação de desempenho a que os professores estão sujeitos. Ainda não refeitos das alterações ocorridas no âmbito da medida *Escola a Tempo Inteiro,* a avaliação do desempenho, no quadro das modificações introduzidas no novo Estatuto

da Carreira Docente , os professores são confrontados com alterações que colocam em jogo o seu estatuto profissional e a progressão na carreira. Estas mudanças revolucionaram de novo os contextos escolares e os impactos que estão a ter no terreno parecem fazer-se sentir sobretudo ao nível de um retorno a uma cultura profissional *individualista e competitiva* capaz de lhes assegurar uma *performance* profissional que garanta uma boa avaliação do seu desempenho profissional.

Em síntese, a análise que fiz dos discursos de professores/as /gestores/as sobre inovações curriculares para o ensino básico, lançadas no ano de 2005–2006, revela, em simultâneo, a existência de posturas de *concordância/oposição*. Os/as entrevistados/as revelam sentimentos de *concordância* com as políticas, sobretudo quando expressam o seu ponto de vista. Os elementos discursivos reveladores de *oposição* são expressos, sobretudo, quando estes/as gestores/as se pronunciam sobre o modo como os professores das escolas de que são responsáveis, viveram e reagiram àquelas medidas. Referem, neste âmbito, que os professores se sentem descontentes com as políticas impostas pelo Ministério da Educação e se sentem também injustiçados por o seu trabalho não ser reconhecido pela Tutela. Uma outra ideia síntese da análise revela que a *descontinuidade nas políticas curriculares* constitui um factor obstaculizador à construção de práticas de inovação curricular e à edificação de uma cultura *profissional colaborativa*. Perante as constantes alterações das políticas e a mudança permanente de direcção a que são abruptamente sujeitos, os professores reconhecem "não valer a pena" os investimentos feitos na construção de processos de gestão curricular e expressam desejo de voltar ao modelo de "escola tradicional". Subjacente a este desejo está também a ambição em ganharem "de novo" a centralidade e autoridade que admitem terem "perdido".

Resumindo, a pesquisa revelou que o "lado micro" da política curricular espelha bem os sentidos da macropolítica, pelo que importará que os "actores de terreno" sejam reconhecidos como sujeitos centrais nas decisões da política curricular e nelas seja incorporado o conhecimento aprofundado que têm das realidades concretas. Acredito, pois, que este possa ser um caminho para um maior comprometimento de todos os professores em processos de inovação educacional e curricular.

Notas

1 A implementação do Projecto de "Gestão Flexível do Currículo"

teve início em 1997, com o processo de reflexão participada dos currículos do ensino básico, proposto pelo Ministério da Educação a todas as escolas, em que professores foram estimulados a reflectirem e proporem sugestões relativamente à organização curricular. Estas reflexões e conclusões constam de um relatório elaborado pelo DEB.

2 No âmbito deste projecto, as escolas foram estimuladas pela Administração Central a apresentar um Projecto de Gestão Curricular local. As escolas que aderiram foram paulatinamente construindo o "seu caminho", numa direcção que foi ganhando "sentidos" peculiares em cada uma delas, conforme as suas especificidades, quer ao nível dos seus problemas, quer da cultura de trabalho colegial já existente (ou não), quer das dinâmicas de trabalho e dos próprios recursos, etc.

3 Ver a este propósito Fernandes (2002; 2005).

4 Esta medida foi regulamentada pelo Despacho n.º 12 591/2006 e foi concretizada de modo diferente consoante se tratava da Educação Pré-Escolar, ou 1º, 2, e 3º Ciclos do Ensino Básico. Ao nível da Educação Pré-escolar criaram-se as designadas *actividades de animação e de apoio à família* desenvolvidas em tempo pós horário do Jardim-de-infância. As actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar devem ser objecto de planificação pelos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em conta as necessidades das famílias, articulando com os municípios da respectiva área a sua realização de acordo com o protocolo de cooperação de 28 de Julho de 1998 celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar" Para o 1º Ciclo do ensino Básico instituíram-se as *Actividades de Enriquecimento do Currículo* que, na intenção de contribuírem para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para

o sucesso escolar futuro, visaram o alargamento de permanência das crianças na escola garantindo, assim também, uma resposta social às famílias que necessitam que as crianças permaneçam na escola num período mais próximo do seu horário laboral. "Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação" ponto 9, Despacho nº 12 591/2006 não consta nas referecias). Quanto ao 2º e 3º ciclo do ensino básico, o Desp.17.387/2005 instituiu a obrigatoriedade de os professores cumprirem 35 horas semanais de trabalho na escola e definiu "orientações para a organização e programação das actividades educativas que proporcionem aos alunos do ensino básico o aproveitamento pleno dos tempos decorrentes de ausência imprevista do respectivo docente". Estas orientações foram vulgarmente traduzidas na designação de *aulas de substituição* e configuraram o lado visível da agitação que passou a marcar os quotidianos escolares, desde 2005. Em simultâneo com estas alterações curriculares e com alterações relacionadas com a organização do trabalho dos professores é também alterado o estatuto da carreira docente (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro), que vem introduzir um novo sistema de progressão na carreira (introduz a figura de professor titular – Decreto-Lei n.º 104/2008) e um novo regime de avaliação dos professores, agora referida como avaliação de desempenho (Despacho n.º 16.871/2008 e Decreto Regulamentar n.º 11/2008).

5 Despacho n.º 12 591/2006 .

6 Ver, a este propósito, entre outros, Fulan e Hargreves (2000), Leite (2002b), Leite e Fernandes (2002).

7 Veja-se, por exemplo, Cortesão (2000), Gimeno (1991), Hargreaves (1998)), Perrenoud (1999; 2002), Leite (2002b, 2005), Cosme e Trindade (2002).

8 Leite (1993,1996, 2001, 2002a, 2002b, 2005).

9 Refere-se à entrevista nº 2.

10 Refere-se à entrevista nº 1.

11 Refere-se à entrevista nº 6.

12 Refere-se à entrevista nº 8.

13 Refere-se à entrevista nº 3.

14 Refere-se à a entrevista nº 5.

15 A recolha destes discursos foi feita no decurso do ano 2006.

16 Refere-se à entrevista nº 4.

17 Refere-se à entrevista nº 6.

18 Refere-se à entrevista n° 3.

19 Refere-se à entrevista nº 7.

20 Em jeito ilustrativo, refiro a experiência dos Agrupamentos horizontais (formados por escolas do 1º ciclo do ensino básico e por jardins de infância em 2000) em que muitas escolas se envolveram de forma muito implicada e responsável e que passados dois anos, em 2002 foram obrigados a reorganizarem-se em estruturas verticais, que passaram a incluir para além das primeiras, escolas dos 2º e 3º ciclo. Todo este processo foi feito em total desacordo com os professores envolvidos na primeira experiência e que viram ignorado todo o trabalho feito e o conhecimento produzido nesse domínio.

21 Sublinhado nosso.

22 Sublinhado nosso.

Referências

BALL, Stephen. The policy process and the processes of policy. In: BOWLE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, A. (Org.). *Reforming education & changing Scholl*: case studies in policy sociology. London/New York: Routledge, 1992. p. 6-23.

BALL, Stephen J. *Educational reform:* a critical and poststructural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BENAVENTE, Ana. A reforma educativa e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, Thomas (Org.). *Reformas educativas e formação de professores.* Lisboa: Educa, 1992. p. 47-55.

BOLÍVAR, António. O lugar da escola na política curricular actual, para além da reestruturação e da descentralização. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Autonomia da escola*: políticas e práticas. Porto: Edições ASA, 1999. p. 157-190.

BOLÍVAR, António. *Como melhorar as escolas.* Porto: Edições ASA, 2003.

CORREIA, José Alberto. *Inovação pedagógica e formação de professores.* Porto: Edições Asa, 1989.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho.* Porto: Porto, 1997.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. *Manual de sobrevivência para professores.* Porto: Edições ASA, 2002.

CORTESÃO, Luíza. *Ser professor:* um ofício em vias de extinção? reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

DOYLE, W.; PONDER, G. The practically ethic in teacher decisionmaking. *Interchange*, n. 8, p. 1-12, 1977.

FERNANDES, Margarida. *Mudança e inovação na pós-modernidade*: perspectivas curriculares. Porto: Porto, 2000.

FERNANDES, Preciosa. *Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos 90/início dos anos 2000*: de sentidos "novos" a "velhos" sentidos ou de sentidos "velhos" a "novos" sentidos?. 2002. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Universidade do Porto, Porto.

FERNANDES, Preciosa. Da reforma curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: uma análise focalizada nos discursos. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal*: transição para o século XXI. Porto: Porto, 2005. p. 51-73.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. A *escola como organização aprendente*: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Editora, 2000.

GIMENO SACRISTÁN. Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão de professor.* Porto: Porto, 1991. p. 63-92.

GIROUX, Henry. *Teachers as intellectuals*: toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey, 1988.

HOYLE, Eric. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MEGARRY Jacquetta (Ed.). *Professional development of teachers* world yeabook of education 1980. London: Kogan, 1980. p. 42-54.

LEITE, Carlinda. Um olhar curricular sobre a avaliação. In: LEITE, Carlinda et al. *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA, 1993. p. 8-23.

LEITE, Carlinda. Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural. *Rumos,* n. 11, p. 8-10, jul./ago. 1996.

LEITE, Carlinda. *Olhares cruzados no traçar de caminhos de mudança*: uma assessoria externa para uma mudança interna. Santa Maria da Feira: CAE de Entre Douro e Vouga, 2001.

LEITE, Carlinda. Do currículo nacional do ensino básico e das actuais propostas de gestão curricular. *A Página,* n. 109, p. XX-XX, fev. 2002b.

LEITE, Carlinda. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002a.

LEITE, Carlinda. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, Carlinda (Org.). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade implicações para a formação de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. *Anais...* Recife, 2005.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Potencialidades e limites da gestão local do currículo para e na construção de uma escola com sentido para todos. In: ME/DEB *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, 2002. p. 41-62.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Aprender a negociar a mudança em educação*: novas estratégias de inovação. Porto: Edições ASA, 2002.

THURLER, Mónica. Levar os professores a uma construção activa da mudança: para uma concepção da gestão da inovação. In: THURLER, Mónica; PERRENOUD, Philippe. *A escola e a mudança.* Lisboa: Escolar, 1994. p.33-59.