



Gestão curricular no 3º ciclo: perspetivas dos subcoordenadores de grupo

Curricular management in the 3rd cycle of basic education: perspectives of the curricular group under-coordinators

Maria Isabel Guerreiro Catarino*

Filipa Seabra**

Resumo: Numa escola foi implementado um projeto de gestão e organização do currículo no 3º ciclo, com vista à melhoria dos resultados dos alunos. Na presente comunicação apresentam-se resultados preliminares e parciais de um trabalho de investigação integrado numa tese de doutoramento em Educação, na especialidade em Liderança Educacional, na Universidade Aberta, a partir de uma entrevista em *focus group* com subcoordenadores de grupo disciplinar. Consideramos que importa analisar os processos pelos quais as lideranças de topo e intermédias apoiam os professores no sentido de aplicarem uma gestão curricular diferenciada, considerando que “a liderança não se centra apenas no desempenho de papéis e de responsabilidades no quadro das estruturas e hierarquias da escola, mas engloba os diferentes modos como os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da influência e mobilização de outros” (Flores, 2014, p. 15). Os resultados apontam no sentido de «resistências» à adesão ao projeto, associadas a condições práticas, mas sobretudo a questões ligadas quer à liderança, quer ao reconhecimento do seu papel enquanto atores curriculares. Apontam-se, no entanto, impactos discretos ao nível das práticas de planificação e letivas dos professores envolvidos.

Palavras-chave: Currículo. Liderança. Diferenciação. Gestão Curricular.

* Doutoranda no DEED, Universidade Aberta, Portugal, e Escola Secundária do Pinhal Novo, Portugal, mariaisabelcatarino@gmail.com, Grupo de Trabalho em Currículo e Equidade na Sociedade em Rede (GTCEq) do Laboratório de Educação a Distância e e-Learning (LE@D – UAb).

** Professora Auxiliar no DEED, Universidade Aberta, Portugal, fseabra@uab.pt, GTCEq, LE@D, UAb.



Introdução

Os despachos normativos que em cada ano estabelecem as regras de organização do ano letivo defendem a autonomia pedagógica e organizativa de cada escola na implementação de projetos que valorizem boas práticas, a colaboração entre pares e a gestão dos recursos existentes, tais como distribuição do serviço letivo, o crédito horário e sua distribuição, bem como a organização dos horários, permitindo um grau de satisfação nos docentes e a melhoria substancial dos resultados dos alunos e seus desempenhos científicos.

Partindo da utilização destes normativos foi implementado no 3º ciclo numa escola um projeto de gestão e organização do currículo. Ao fazer-se a análise dos resultados do 3º período constatou-se que o número de retenções no 7º ano era elevado. Da leitura das atas dos conselhos de turma salientava-se em todos eles que o background dos alunos era muito diversificado em cada turma, o que dificultava a aquisição de conteúdos e os reforços de aprendizagem aos alunos que apresentavam mais carências. Assim decidiu a diretora da escola elaborar as turmas de 7º ano com base nos resultados obtidos em Português e Matemática no 6º ano bem como o nível da disciplina de inglês e em função do nível de cada turma, com recurso ao crédito horário atribuído pelos normativos em cada ano escolar, alterar a carga horária de Português e Matemática.

Para o estudo cujos resultados preliminares agora apresentamos, foram definidos alguns objetivos, entre eles: Caracterizar o projeto de diferenciação curricular, quanto à sua génese e processo de implementação; Compreender o impacto que a participação no projeto de gestão curricular diferenciada em curso tem, ou não, sobre as práticas curriculares e pedagógicas dos professores; Descrever os níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação com o projeto; Descrever os impactos reconhecidos por professores e alunos ao nível dos resultados escolares; Caracterizar a evolução dos resultados académicos dos alunos envolvidos no projeto, ao longo de um triénio.



No presente texto, parte-se da análise de dados preliminares resultantes da realização de uma entrevista em *focus group* com subcoordenadores de grupo curricular da referida escola.

Fundamentação Teórica

São conceitos chave que servem de base a este estudo as noções de gestão curricular e diferenciação curricular e pedagógica, associadas a uma conceção do professor como ator curricular por excelência e uma conceção ampla de liderança implicada nesses processos, como expressa por Flores (2014, p. 15) “a liderança não se centra apenas no desempenho de papéis e de responsabilidades no quadro das estruturas e hierarquias da escola, mas engloba os diferentes modos como os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da influência e mobilização de outros”. É importante que os professores percebam o projeto, o interiorizem e o desenvolvam, o que implica um processo de influência e apoio por parte das lideranças, com vista à melhoria.

A escola é um espaço onde coabitam uma diversidade de crianças e jovens, com ritmos diferentes, com vidas distintas, com objetivos e metas dispares e as quais é preciso formar e promover a sua realização pessoal. Com este pressuposto não poderemos pensar usar as mesmas estratégias de ensino aprendizagem com todas.

Ao longo dos anos, como refere Pacheco (2008), a diversidade curricular tem passado mais por adaptações pontuais feitas pelos professores do que por mudanças estruturais em termos programáticos e avaliativos. Nessa perspetiva e dando às escolas, direções e professores alguma autonomia curricular, seria possível estas gerirem o currículo enquadrado na sua região, atendendo às desigualdades existentes, e assim desenvolvem estratégias com vista ao sucesso escolar.

Como refere Pacheco (2008, p. 181)

Do ponto de vista da teorização curricular, a interpretação do currículo como projeto significa a possibilidade de introduzir não só componentes regionais e locais, entendidas como exploração do meio como conteúdo de aprendizagem, mas também a permanente recontextualização do que pode ser face ao que deve ser. Nesse sentido o currículo é



necessariamente, pela natureza da decisão educativa, uma deliberação que envolve a construção de propostas ora adaptadas do currículo nacional, ora (re)elaboradas a partir de estratégias de diversificação. Por exemplo, diferenciação de conteúdos, medidas de apoio pedagógico acrescido, ação tutorial, flexibilização de critérios de avaliação e projetos curriculares.

Do conceito de diferenciação curricular podemos apreender que significa modificar o ritmo, dinâmicas e estratégias, gerindo os tempos destinados na matriz curricular. A diferenciação deve responder ao progresso contínuo de cada aluno, ao seu ritmo de aprendizagem, aos métodos de adquirir conhecimentos (Heacox, 2006). A diferenciação curricular deverá proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos que lhes permitam obter sucesso. Quando se diagnostica a necessidade de mais tempo para alguns alunos, deverá ser esse o enfoque da questão para que ao lhe ser permitido essa utilização o aluno poderá atendendo, ao seu ritmo, atingir os objetivos propostos em cada grau de ensino (Idem).

Segundo Roldão (2003) importa perceber de que modo o currículo pode transformar-se para encontrar formas de funcionar mais adequadas à realidade existente. Assim é urgente, em função das análises feitas diferenciar o currículo.

Como refere Seabra (2018, p. 770),

“A diferenciação curricular é uma rota indispensável para conseguir que cada estudante tenha oportunidades, não só de acesso, mas também de sucesso educativo.

A diferenciação radica numa conceção de equidade que se distancia da de igualdade, na medida em que esta pode traduzir-se em injustiça – ao tratar de modo igual o que é diferente (SEIÇA, 2016). É assim com uma certa cultura escolar, baseada na homogeneidade e na negação das diferenças, procurando ensinar a todos como se se tratasse de um só professor e um só aluno (SARMENTO, 2000 apud MOURA, 2009) com um só currículo, “pronto-vestir”, de “tamanho único” (FORMOSINHO, 2007)”.

Perante a diferenciação curricular importa que se faça também uma gestão do currículo, gerindo as atividades, as metas curriculares, os recursos, as inquietações dos alunos, envolvendo as famílias, como refere Heacox (2006, p.131) “*O professor deve*



reservar tempo para responder às perguntas e às preocupações que as famílias possam ter acerca da diferenciação curricular”.

Metodologia

Face aos objetivos definidos para a investigação, optou-se por uma metodologia mista recorrendo, como métodos de recolha de dados, à análise documental, às entrevistas e ao inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2008).

A análise documental (Lima & Pacheco, 2006) centra-se nos documentos internos, tais como atas, memorandos, relatórios, pautas das disciplinas e das turmas sujeitas à diferenciação curricular. Os inquéritos por entrevista foram feitos em “*focus group*” aos três subcoordenadores dos grupos de Português, Inglês e Matemática e a seis professores envolvidos no projeto, dois de cada um dos grupos. Por sua vez os inquéritos por questionário foram aplicados a professores, encarregados de educação e alunos das turmas envolvidas no projeto. Dos dados recolhidos foi feita uma análise de conteúdo e estatística.

A entrevista em *focus group* aos subcoordenadores foi realizada tendo por base um guião, previamente validado, cujas principais categorias são: A. Legitimação e motivação da entrevista; B. Conhecer a motivação para participar no projeto; C. Dificuldades na concretização do projeto; D. Mudanças nas práticas letivas e curriculares; E. Liderança na implementação do projeto e F. Avaliação.

A participação dos subcoordenadores foi voluntária, baseada num consentimento informado, e foi-lhes assegurado o anonimato quer pessoal, quer da escola implicada, de modo a impedir uma identificação secundária dos participantes. Esta preocupação é materializada no uso de siglas para identificar os participantes: SCP correspondendo ao subcoordenador de Português, SCM ao de Matemática e SCI ao de Inglês. Foi ainda garantido o uso dos dados apenas para fins científicos e académicos. Procurou-se ser tão fiel quanto possível às perspectivas expressas pelos participantes na análise dos resultados, o que se assevera através da ilustração com citações diretas dos participantes (Baptista, 2014).



Resultados:

No presente texto, propomo-nos apresentar resultados preliminares das entrevistas aos subcoordenadores de grupo, contribuindo para a dilucidação da implementação do projeto, dos resultados perspetivados por esses atores e do papel desses líderes intermédios na consecução do projeto. Concretamente, apresentam-se resultados relativamente às categorias B, C e D.

B. Conhecer a motivação para participar no projeto

No decurso da entrevista, surge a indicação de que na perspectiva dos subcoordenadores de grupo, o projeto foi todo ele pensado, estruturado e criado pela diretora, ficando a ideia de que os docentes não se sentiram motivados para o projeto, referindo-se que nem todos aderiram de boa vontade ao mesmo; como refere o SCP *“portanto a nossa participação foi de um modo geral aceitar o inevitável”*.

Não tendo participado na conceção do projeto e sentido também que não houve muita divulgação, os docentes inicialmente sentiram-se pouco motivados, como referem os três subcoordenadores:

que falta a sensibilização, a reunião, a conversa, a troca de experiências, a motivação em grupo para. E se tu me disseses, está bem mas internamente, o corpo docente estável que nós temos também faz isso, nem todos aderem (SCP)

deveria ter havido ou pelo menos poderá ainda haver essa sensibilização ou informação do que é que vai acontecer (SCI)

Enfim as expectativas de facto não são muito boas e a motivação, acho que houve aí em termos de processo motivacional, falta-me a palavra, digamos que os professores na grande maioria não se sentiram motivados para integrarem este projeto (SCM)

No entanto após uma primeira sensação de desagrado os docentes aceitaram e aplicaram o projeto como refere o (SCM) *“não participou na elaboração do projeto mas depois desenvolveu mecanismos para o executar”*



Quando o projeto foi implementado não foi feita formação, nem reuniões preparatórias quer com os docentes pertencentes ao quadro da escola, quer com outros docentes que anualmente são colocados e esta situação também condicionou a motivação e participação dos docentes como referem os entrevistados: *“Penso que aí a falha maior foi não preparar o corpo docente para formação do projeto”* (SCM), *“eu acho que é preciso se calhar também um perfil de professor para o projeto”* (SCP).

penso que um problema prender-se-á com o facto de estas turmas depois, na sua larga maioria, não serem entregues a pessoas da casa (...). Simplesmente recebem as turmas sem estarem por dentro da lógica que levou à sua formação e portanto o que eu percebi e tentei ajudar na medida do possível, foi que no início houve uma dificuldade em perceber porque é que as coisas funcionavam deste modo (SCP)

Transparece ao longo da entrevista que apesar do problema da falta de motivação e de alguma comunicação para o projeto prevaleceu sempre o forte profissionalismo dos docentes no sentido de que se alcançasse os objetivos pretendidos. Um maior investimento na discussão e motivação dos docentes que integraram o projeto foram sentidos como uma falha, que poderá merecer a atenção da coordenação do projeto.

C. Dificuldades na concretização do projeto

A partir do momento em que a execução do projeto arrancou, os entrevistados consideram que tudo fizeram que este fosse concretizado, mas tem sido difícil ultrapassar algumas circunstâncias que dificultam a sua aplicabilidade, destacando aspetos como as turmas de nível com limite máximo de alunos, os testes comuns, a indisciplina dos alunos e a distribuição das turmas pelos docentes.

Quando se colocou a questão do projeto e do início da sua implementação os subcoordenadores foram peremptórios em afirmar que os seus grupos disciplinares eram contra a elaboração de turmas por níveis: *“O meu grupo é completamente contra as turmas de nível”* (SCP); *“houve alguma resistência na formação das turmas de nível”* (SCM)



Os subcoordenadores justificaram que ao acrescentar tempos às turmas com níveis mais baixos não resolviam os problemas, dado que eram quase todos os alunos a precisar de mais tempo e isso prejudicava alguns:

temos turmas que pura e simplesmente organizam os alunos de acordo com um determinado perfil ou nível, ou que lhe quisermos chamar e que depois tem mais tempo sim, mas que não é suficiente e no caso das línguas não é com mais 45 minutos que se resolve um problema que vem de trás (SCP)

Uma outra dificuldade que os entrevistados referiram prende-se com o número de alunos por turma em especial no departamento de línguas “(...) *o facto de iniciar a língua, uma língua diferente, (...) o facto de ter o número de alunos elevado, para o grupo é um problema (SCI)*”:

mesmo com mais tempo o facto dos miúdos serem colocados numa turma (...) não permite, já não digo individualizado pois seria ideal de mais, um acompanhamento mais próximo e que vá tentar colmatar as falhas desses alunos (SCP).

Com 30 miúdos, mais 45 minutos é impossível acompanhar um aluno e agora dizer-lhe “aqui o sujeito não está concordar com” vá “reescreve esta parte”, “não esta palavra não é a adequada” ou seja mesmo com dois professores na sala de aula, 30 alunos não se consegue fazer este acompanhamento (SCP).

Uma prática comum nos últimos anos, em algumas escolas é a realização de testes comuns a todas as turmas como maneira de avaliar o desempenho dos alunos perante a mesma prova e assim balizar situações de exame, nomeadamente a português e a matemática. Esta situação aparece como constrangimento dado que as turmas apresentam níveis e ritmos diferentes como refere a subcoordenadora de português:

por um lado serem turmas de nível, obriga a um ritmo de aprendizagem particular, adequado às características da turma, mas por outro a existência de outros constrangimentos, como seja o caso de testes comuns (SCP).



A seleção de textos, metas não nos deixam muita margem, portanto acabam por ser trabalhados os mesmos textos, não se pode é esperar tanto dos alunos (SCP).

Também foi referido que dado que as turmas de nível mais baixo apresentam para além de lacunas na aquisição dos conteúdos, problemas de génese disciplinar: *“os problemas que há para resolver são tantos, e a começar pelos disciplinares”* (SCP).

Um outro constrangimento na implementação do projeto está relacionado com a distribuição do serviço docente, para além do que foi anteriormente expresso relativamente à escolha dos docentes, o facto de os docentes lecionarem várias turmas, umas integradas no projeto e outras não, constitui um acrescento ao trabalho docente. A subcoordenadora de português refere que primeiro há a dificuldade de passar a mensagem sobre as diferenças das turmas que lhes foram distribuídas, *“mas depois até é uma pessoa que não ouviu nada desta conversa que vai pegar na turma”* (SCP).

Às vezes o mesmo professor tem turmas que estão englobadas no projeto e outras que não, e portanto passar ao professor esta diferença e porque é que ela existe e qual é o objetivo, levou algum tempo sim, no caso do português levou algum tempo (SCP)

E depois é toda uma gestão de ter que preparar conteúdos, materiais e estratégias diferentes para cada turma, representando um acréscimo de carga laboral, como continua a mesma docente a referir:

E depois acontece que as pessoas não têm só essas turmas, têm outras, e depois têm que preparar os conteúdos para estas, mais o não sei quê para a outra (SCP).

D. Mudanças nas práticas letivas e curriculares

Nas entrevistas foram focados aspetos atinentes às planificações, práticas de ensino e trabalho colaborativo entre docentes. Em cada um dos aspetos continuaremos a apresentar transcrições dos entrevistados.

Relativamente às planificações elaboradas pelos grupos disciplinares elas parecem seguir a planificação como se as turmas não estivessem envolvidas no projeto, dado que as alterações a esse nível foram pontuais, como refere a subcoordenadora de inglês:

(...) Tem havido um reajuste não muito profundo, as planificações não sofreram alterações. No início de cada período tentam ver o reajuste de planificação, e a articulação entre as turmas e entre os colegas, mas não houve grandes alterações, uma ou outra pontual, mas não houve grandes alterações relativamente à planificação (SCI).

Ou, quando há reajuste à planificação, este passa sobretudo por alteração de ritmos de aprendizagem e pela inclusão de mais algum trabalho prático:

(...) quem tem ou tem tido essas turmas de perfil mais baixo vai reajustando a planificação, porque tem que ir a um ritmo naturalmente mais lento e tem investido mais, quando tu falavas nas metodologias, em trabalho prático. Num dos segmentos, penso que é no de 45 minutos o trabalho incide sobre aspetos práticos (SCP).

Também no que se refere às práticas letivas os entrevistados afirmaram que poucas foram as estratégias alteradas, dado que estas, segundo eles, estão diretamente influenciadas pelos testes comuns, exames de ciclo, número de alunos:

A necessidade de ir buscar aprendizagens de trás que depois não permite avançar com as que estão previstas, por exemplo no 7º ano, e que são muito exigentes. Os 45 minutos acabam por ser claramente insuficientes. Uma das coisas que talvez resultasse, fosse estas turmas a continuar serem turmas efetivamente reduzidas (SCP).

Outro condicionante referido para a alteração das práticas nestas turmas é o fato de elas manterem os programas e as metas:

A seleção de textos, metas não nos deixam muita margem, portanto acabam por ser trabalhados os mesmos textos, não se pode esperar tanto dos alunos (SCP).

Na mesma linha foi a intervenção do subcoordenador de matemática, referindo que a não alteração das práticas é uma falha:

Eu sinto e senti na altura como representante que não se efetivou, não houve aquela alteração substancial que nós gostaríamos que fosse em termos metodológicos, eu senti, e de facto essa resistência fez com que essa prática não acontecesse. Eu senti na altura que não houve aquela evolução ou alteração que se possa considerar muito importante em termos de prática (SCM).

Quando existe alteração de práticas ela resume-se basicamente a um aumento do trabalho prático:

Temos tentado fazer aquela coisa extraordinária, que é dar trabalho mais prático seja na parceria, seja na hora extra (SCP).

Nós apoiamos, trabalhamos a parte mais prática, da oralidade ou da escrita (SCI).

Os subcoordenadores não são unânimes no que concerne ao impacto das parcerias. Por um lado, temos o de matemática que afirma que estas resultam, e que produzem alteração nas práticas letivas:

as parcerias, aí sim houve uma alteração no apoio, nas parcerias houve de facto uma alteração das práticas. Essas aulas eram mais de apoio à consolidação dos conteúdos desenvolvidos em aulas anteriores, isso sem dúvida foi promovido (SCM).

E por outro, as subcoordenadoras de português e inglês que defendem que ajuda em particular se o trabalho for mais prático, identificando limitações a esse modelo:

uma parceria funciona se os dois professores trabalharem bem juntos, e muitas vezes isso não acontece. Têm de esforçar-se por acreditar que aquilo funciona (SCP).

Os que os subcoordenadores do departamento de línguas defendem é o apoio fora da sala de aula e lecionado pelo mesmo professor:



O apoio que efetivamente resulta do meu ponto de vista, é o apoio em que eu sou a professora da turma, sei exatamente qual é o problema do aluno x e y e até lhe digo traz lá o teste (...) e agora vamos lá resolver o teste, o que é que tinhas de dizer aqui, vamos esquematizar, então agora vamos redigir isso. Eu não consigo fazer isto na turma, e é assim que o aluno avança (SCP).

continuamos a defender os três, quatro alunos. Nós sentíamos que tínhamos mais sucesso e sentíamos que havia progresso nesses três, quatro alunos que dávamos apoio (SCI).

Nós não podemos esquecer que os alunos são pessoas, e do mesmo modo que nós, quando vimos para a escola, trazemos os nossos problemas connosco, eles também trazem e quando eles chegam ao pé de nós, nós não sabemos o que é que vem dentro daquela caixinha que é a pessoa. E portanto, às vezes quando estamos a dizer mas lê, mas faz, vai ao quadro e eles se recusam, às vezes há coisas que impede e que nós desconhecemos, e depois é no apoio em que eles estão com o seu professor que às vezes a gente consegue puxar o fiozinho e a coisa muda. As parcerias deram alguma ajuda? Sim, não nestes aspectos, que tivemos agora a referir, mas noutros sim, deram frutos, sobretudo nas condições que eu te disse, que é o par a funcionar bem (SCP).

Reflexões conclusivas

Dos elementos aqui apresentados podemos concluir que houve resistência à adesão ao projeto, centrada quer numa perspectiva negativa de alguns docentes sobre o conceito de turmas de nível, quer na falta de envolvimento na génese do projeto e informação sobre os seus objetivos. Recordamos as palavras de Pacheco a este respeito, que continuam da maior pertinência e atualidade:

A inovação curricular só se atinge na plenitude quando os intervenientes directos da reforma compreendem os motivos e necessidades de reformar, se empenharem nessa mesma reforma e perante ela assumirem um papel de responsabilização crescente (Pacheco, 1991: 77).

Torna-se assim imprescindível compreender essa aparente «resistência» no seu contexto e em relação com aspetos como “a estrutura rígida e burocrática da escola; a formação inicial dos professores em exercício (...); a aculturação a uma gramática da escola



voltada para o individualismo, onde não é criado tempo nem espaço para o trabalho colaborativo (...); e por fim, a formação contínua de professores, que raramente alimenta práticas colegiais e cuja oferta nem sempre é adequada às reais necessidades” (Morgado, 2001, in Seabra, 2010, p. 142). À luz destas condicionantes, compreende-se mais facilmente que mudanças sentidas como impostas superiormente, sejam acolhidas com alguma descrença (Idem), sobretudo se a liderança não foi sentida como elemento aglutinador, motivador e estruturante do trabalho desenvolvido.

Além destas questões fundamentais, associadas ao papel do professor como decisor curricular (Morgado, 2004; Pacheco, 1991), os subcoordenadores consideram que há constrangimentos à mudança, associados a dispositivos de controlo curricular a priori (extensão do programa, materiais comuns, etc.) e a posteriori (testes comuns/exames). Sentem ainda falta de uma formação mais centrada nos elementos fundamentais do projeto, bem como de uma seleção criteriosa do perfil dos docentes afectos às turmas do projeto, procurando que estes sejam professores com uma pertença estável no agrupamento de escolas, conhecedores do projeto e com o perfil de competências adequado. Importaria ainda, a fim de limitar o acréscimo de esforço para esses professores, evitar multiplicar o número de níveis que lecionam.

Na perspectiva destes participantes, o projeto proporciona ligeiras mudanças nas planificações e práticas de ensino. A esse respeito, referem apenas as turmas de nível mais baixo, parecendo cair no esquecimento a possibilidade de investir na diferenciação de estratégias nas turmas de nível mais elevado com vista à melhoria dos resultados obtidos e a uma maior motivação desses alunos – a diferenciação deve ir de encontro às necessidades particulares de cada um, e não necessariamente apenas dos alunos com maiores dificuldades (Seabra, 2017).

Por fim, a análise preliminar das pautas do 9º ano de 2017 sugere uma ligeira melhoria no índice de retenção; assim parece-nos que devemos destacar as palavras do subcoordenador de matemática *“esperar também o que é que vêm aí, qual é resultado final disto, porque isto é um projeto a longo prazo, não podemos ter ao fim de um ano ou dois”*.



Referências

- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
Porto: SPCE. Disponível em:
<http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Flores, M. A. (Org.). (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: DeFacto.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2004). Lideranças e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *Revista Contrapontos*, 4(3), 425-438.
- Pacheco, J. A. (1991). A reforma do sistema educativo: Alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 69-83.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14(28), 178-187.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, F. (2010). *Ensino básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: Sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. Lunardi Mendes, F. Seabra & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763-781). Braga: CIEE, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-46-8.