



SOUSA, J. M. (2008). Que espaço para o professor na definição de políticas educativas e curriculares? In J. M. SOUSA (Org.). Educação para o sucesso: Políticas e actores. (pp. 220-227). Porto: LivPsic.

Que espaço para o professor na definição de políticas educativas e curriculares?

Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira

1. Introdução

A minha participação neste painel não podia deixar de estar norteadada pelos propósitos deste Congresso, ou seja, reflectir sobre as vantagens das sinergias criadas ou a criar entre os diversos actores do sistema educativo, provenientes dos diversos patamares de decisão, e, consequentemente, sobre as limitações de uma intervenção docente isolada e circunscrita apenas ao seu reduto de especialidade científica e pedagógica, como se todo o resto do sistema estivesse fora da sua alçada.

É de todos conhecida a história dos três homens que trabalhavam na construção de um grande edifício. A tarefa era a mesma: estavam a partir pedra. Aos três fez-se a mesma pergunta: “O que está a fazer?” O primeiro operário disse: “Não vê? Estou a partir pedra.” O segundo pensou um pouco e respondeu: “Eu estou a levantar uma parede.” Já o terceiro respondeu com segurança e um enorme sorriso nos lábios: “Eu estou a construir uma catedral para a glória de Deus.” No fundo, é este olhar mais amplo, mais teleológico, é esta visão sistémica que consegue ver para além da pedra, que eu reivindico para o professor, na assunção plena da sua profissionalidade, infelizmente nos últimos tempos posta em causa, sob os auspícios de uma visão técnica que encara o fenómeno educativo de uma maneira linear e simplista.

2. A linearidade do fenómeno educativo: uma visão técnica

A tarefa de “partir pedra, olhando apenas para a pedra”, foi bem sistematizada por Louis D’Hainaut, em finais dos anos setenta, com o livro “Educação: Dos fins aos objectivos”, que inspirou a formação de muitos professores no nosso País, nas décadas seguintes. Apesar de reafirmar o seu propósito de se distanciar dos modelos taxonómicos de Bloom (1956), Guilford (1967) e Gagné e Briggs (1974), continuou, no entanto, a reservar ao professor o papel de mera tradução operacional dos objectivos, na linha de Mager (1962) e de Miller (1962), tendo em conta as operações e as diligências intelectuais para transformar um objecto de partida num de chegada, ou seja, num

produto, fosse ele um particular, uma classe, uma relação ou uma estrutura ou sistema, referentes, em maior ou menor grau, aos domínios sensível, motor, afectivo e cognitivo.

Essa tradução operacional pressupunha uma definição a três níveis de decisão (D'Hainaut, 1980: 22):

1. Ao **nível político**, onde se determinariam os fins da acção;
2. Ao **nível da gestão da educação**, onde as finalidades seriam definidas em articulação com as intenções da política educativa;
3. E ao **nível da realização**, onde se determinariam os objectivos em termos de resultados, mas também sem perder de vista as finalidades e os fins últimos previamente definidos.

Cada nível teria o seu agente de decisão: no primeiro, seria o poder político, no segundo, os administradores, funcionários ou inspectores, e no terceiro nível, seriam os professores, de acordo com o quadro a seguir.

Nível de decisão	Política educativa	Gestão da educação	Realização da acção educativa
Nível de finalização	FINS	FINALIDADES	OBJECTIVOS
Agentes	Políticos, cidadãos e grupos	Administradores, funcionários e inspectores	Professores
Produtos brutos	Declarações de intenção	Programas	Assunto das lições ou temas de animação
Produtos elaborados	Prioridades, opções fundamentais e valores	Perfis e programas funcionais	Objectivos operacionais

D'Hainaut, 1980: 24.

Esta visão técnica de linha de montagem estruturalista (partir pedra), em resposta a uma voz de comando mais esclarecida, pressupunha uma “gestão científica” do ensino, num processo de ordenamento hierarquizado e territorializado de competências (políticas, por um lado, administrativas, por outro, e didáctico-pedagógicas, ainda por um outro), numa lógica de racionalidade e “cientificidade” que caracterizava o pensamento moderno: um Estado forte, planificado e intervencionista, neste caso, intervencionista na educação.

Falando da nossa realidade portuguesa, podemos dizer que nem se colocava a questão de o professor poder ter essa visão holística, isto é, de poder alguma vez participar na definição das políticas educativas e curriculares. Ele teria de ser um bom técnico de ensino, isto é, um bom executante das políticas determinadas a outros níveis de decisão.

3. A complexidade do fenómeno educativo: uma visão política

No entanto, a evolução de algumas correntes de pensamento e de investigação no âmbito da etnografia, antropologia, psicossociologia e teoria geral de sistemas tiveram o condão de demonstrar as limitações deste modelo curricular simplista. A educação já não podia ser apenas a transmissão dum saber em condições de causalidade linear, em

sentido único, ou sentido racista (cf. J. Ardoino. 1977) do “mais” para o “menos”, assumindo o pai, o mestre ou o educador, como o “mais”, enquanto a criança, o aluno ou o educando seria o “menos”.

A tomada de consciência da complexidade do fenómeno educativo veio então exigir do professor que a sua abordagem tivesse em consideração um contexto que extravasasse a sala de aula, um contexto muito mais vasto, onde entrariam em jogo os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, tecnológico, etc., todos em interacção permanente, inaugurando assim uma nova etapa na evolução dos modelos curriculares. É essa imensa complexidade do nosso objecto de estudo, que torna já redutora uma visão curricular pautada pelo empirismo parcelar absoluto que, ao querer isolar um determinado campo da realidade, por propósitos de objectividade e neutralidade, acaba por anular a própria realidade. Pois a ilusão de uma neutralidade técnica, ao nível do currículo, parte obviamente do princípio que estamos a lidar com um sujeito despido de interioridade e intencionalidade subjectivas.

Por outro lado, as análises críticas levadas a cabo pela Escola de Frankfurt, nos anos trinta do século XX, onde pontificaram nomes como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Jürgen Habermas e Herbert Marcuse, tinham também ajudado a olhar as questões do currículo a partir de um outro prisma: o do poder, isto é, o currículo nas suas relações com a cultura e a ideologia, como resultado de determinada selecção feita por quem detém o poder. Pois o facto de seleccionar, de entre um universo amplo, aqueles conhecimentos que constituirão o currículo, é, por si só, segundo estas teorias, uma operação de poder.

(Do contacto mais próximo que tenho tido nestes últimos anos com o Brasil, constato que, aí, essa consciência política da educação ainda é mais forte. Não falando de António Flávio Moreira e de Tomaz Tadeu da Silva,) Há que evocar Paulo Freire nesta outra forma de encarar o currículo e as questões da educação. Para ele, a vocação ontológica do Homem é ser um Sujeito que age sobre o mundo, podendo transformá-lo; por mais ignorante que seja, ou por mais mergulhado que se encontre na “cultura do silêncio”, ele, Sujeito, tem a capacidade de olhar para o mundo de uma forma crítica, em encontro “dialógico” com o outro. Desde que detenha os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o Sujeito consegue gradualmente aperceber-se não só da sua realidade pessoal e social, como das contradições aí existentes. Esse processo de conscientização pretende fornecer, assim, ao oprimido, os instrumentos necessários de leitura e escrita, tendo em vista a sua própria libertação. Compreende-se, assim, por que Paulo Freire considera que as questões principais de educação não são pedagógicas, mas sim políticas.

(Deste ponto de vista, a educação é uma acção cultural que tem a ver com o processo de consciencialização crítica. Sendo problematizadora e não bancária, ela torna-se num instrumento de organização política das classes sociais subordinadas, isto é, dos oprimidos. Ao adjectivar a consciência de “crítica”, remete-a para um estágio que ultrapassa a esfera espontânea da apreensão da realidade. A consciência passa a ser crítica quando o homem assume uma posição verdadeiramente epistemológica de busca de conhecimento, em imersão na essência fenomenológica do objecto que pretende analisar. É essa atitude esclarecida que reivindico para o professor.)

Não cabe, aqui, elencar os vários contributos das teorias críticas e pós-críticas, provenientes de diversas áreas de estudo e investigação (filosófica, sociológica e de dentro da área do currículo, igualmente, como os contributos de Pinar, Goodson e Pacheco, por exemplo), e que são responsáveis por uma cada vez maior participação do professor no desenho das políticas educativas e curriculares.

4. Da Didáctica para o Currículo: a formação para um novo papel do professor.

Ora, o assumir dessa responsabilidade por parte do professor veio exigir um outro tipo de formação. Neste âmbito, gostaria de sublinhar o papel determinante que duas disciplinas (ou áreas disciplinares) passaram a ter na formação deste profissional crítico, reflexivo e interventivo na política da educação: o Currículo e a Investigação.

Pois nem sempre existiram estas disciplinas nos planos de formação de professores. Currículo, ou Desenvolvimento Curricular, Teoria e (do) Desenvolvimento Curricular começaram a surgir apenas nos finais dos anos setenta, em planos de estudos de algumas universidades “novas”, e nos anos oitenta, por imposição legal no quadro das Ciências da Educação para a “Profissionalização em Exercício” (Decreto-Lei n.º 405/86, de 9 de Outubro).

Podemos dizer que, desde o Mestrado em Análise e Organização do Ensino da Universidade do Minho, de 1984 a 1986, ainda pautado por uma visão tecnológica do Currículo, foram criadas muitas especializações e pós-graduações, e muitos mestrados e doutoramentos em Currículo (com, naturalmente, uma componente de investigação bastante forte), numa indicação muito clara acerca da sua evolução num sentido mais reflexivo, interpretativo e valorativo, imprescindível para a análise e definição de políticas educativas e curriculares.

A uma dimensão normativa e prescritiva da Didáctica (Geral), adequada a um determinado conceito de mundo estabilizado e reproduzível, onde não existe mudança nem inovação, começou a contrapor-se uma dimensão interpretativa associada ao Currículo, que procura compreender a singularidade humana e a especificidade local e regional.

Esta alteração, diria que quase radical, veio exigir do professor uma atitude de investigação, de raiz etnográfica, em educação, que lhe permitisse aceder ao micro-social de cada um. Se cada grupo constrói as suas próprias realidades culturais, “para as compreender é necessário atravessar as suas fronteiras e observá-las do interior”, diz P. Woods (1990, 67).

No caso particular da escola, caberia ao professor aceder ao significado profundo e oculto dessas interacções através de uma observação participante e de um contacto com os alunos para além do horário das aulas, nos intervalos, nos corredores, nos cafés, escutando-os e falando com eles, utilizando técnicas como as histórias de vida, os jornais de bordo e os estudos de casos, de forma a descobrir os alicerces do social... Ele teria de aceder ao interior de cada grupo de alunos para estudar as competências de que dispõem e verificar até que ponto esses recursos convergem ou divergem face àquilo que constitui a proposta da escola.

Neste novo papel, de natureza política e social, este professor compreenderia que não pode recusar nem silenciar as identidades socioculturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos formalmente homogêneos face ao Estado, pois já teria a consciência de que, desse modo, estaria a contribuir para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, e de criação de desigualdades sociais.

Neste novo papel, enquanto também político da educação e elemento que filtra em última análise todo o sistema escolar, educativo e social, ele deverá se apropriar das diversas gramáticas identitárias e estabelecer a ponte entre as culturas presentes, pelo confronto positivo entre as mesmas, pela resolução auto-regulada dos conflitos cognitivos e culturais naturalmente existentes. A ele, professor, neste novo papel, caberá fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos. A ele, professor, caberá concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas. A ele, professor, caberá, em suma, ter um papel decisivo na definição de políticas educativas e curriculares, no respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais, tendo em vista a integração e a coesão social (cf. J. M. Sousa, 2003a).

Como vemos, o receituário pedagógico-didático de regras universais de bem ensinar começa, assim, a dar lugar à assunção da diferença e do respeito pela diversidade cultural, abrindo portas à diversidade curricular (cf. J. M. Sousa. 2000) e à necessidade de o professor estar devidamente preparado para assumir este novo papel na escola: o da definição de políticas educativas e curriculares.

É assim que, no quadro das possibilidades de criação de cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas (Portaria nº 760-A/98, de 14 de Setembro), a área de “Organização e Desenvolvimento Curricular” começou a ser privilegiada para a aquisição do grau de licenciado pelos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário titulares do grau de bacharel. “Trata-se de um campo de estudos que recorre a muitas fontes de conhecimento – à filosofia, à lógica e à epistemologia, à psicologia, ao desenvolvimento infantil e às teorias do desenvolvimento cognitivo, à sociologia tanto descritiva como fenomenológica, à teoria organizacional e estudos organizacionais, à história, aos estudos comparados e sobretudo a uma compreensão dos aspectos práticos da situação escolar real em que qualquer planeamento deva ser implantado” (A. V. Kelly, 1980: 17).

Podemos, deste modo, afirmar que o desenvolvimento desta área de estudo e investigação acompanhou, de facto, um movimento no sentido do alargamento das funções do professor para além do meramente técnico, que caracterizava o tal nível mais baixo de decisão atrás descrito, o da realização, centrado na operacionalização didáctica dos objectivos, em consonância com os fins e as finalidades, estes definidos noutros patamares superiores, como vimos.

Testemunha deste movimento dignificante para o professor está todo um conjunto de produção legislativa que veio conferir aos estabelecimentos de ensino (naturalmente através dos seus professores) a possibilidade de definição de políticas educativas e curriculares próprias.

Iniciando este processo com a publicação, em 1988, de uma Portaria que veio permitir a criação de “currículos alternativos” para “grupos específicos de população” (Portaria nº 243/88, de 19 de Abril), passando por alguns Despachos a proclamar a “adaptação curricular e programática dos currículos do ensino regular e recorrente ao nível do 2º ciclo do ensino básico” (Despacho nº 68/SERE/90, de 16 de Novembro, e Despacho nº 38/SERE/91, de 9 de Outubro), o modelo de avaliação dos alunos do ensino básico, em 1992 (Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho) já “prevê a aplicação de medidas de compensação educativa traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e alternativos, destinados a superar dificuldades no decurso do processo de aprendizagem.”

A evolução neste sentido (de construção de currículos para grupos específicos) veio exigir “a definição de um quadro legal suficientemente flexível para não coarctar a liberdade de cada escola ou entidade organizadora na oferta das respostas mais adequadas às necessidades dos alunos.” É assim que, em 1996, se assiste à criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico e recorrente (Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho), com base na seguinte justificação explicitada na parte introdutória: “Numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação.”

Particularmente na Região Autónoma da Madeira, foi dada uma atenção especial a esta questão, tendo eu próprio liderado dois grupos de trabalho pioneiros dos Currículos Alternativos na Escola do 1º e 2º Ciclos da Torre em Câmara de Lobos, em 1998/99 e 2000/01 (cf. J. M. Sousa, 2001).

Mas é, efectivamente, com a publicação, em 2001, dos Decretos-Lei nº 6/2001, e 7/2001, de 18 de Janeiro, que se consagra ao professor o poder de definição de políticas educativas e curriculares através da construção curricular, não apenas para grupos específicos com dificuldades de aprendizagem, como até então, mas para todo e qualquer grupo escolar, “parecendo” com isso ficar consagrado o princípio da profissionalidade docente, que confere ao professor autonomia de decisão, dignificamente ancorada em investigação.

O Preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001 diz muito claramente que “De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.” E ainda neste mesmo Preâmbulo, se refere que “No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um **projecto curricular de escola**, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num **projecto curricular de turma**, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

5. Inversão de marcha: medidas de centralização curricular

Oxalá eu ficasse por aqui e terminasse a minha comunicação com este *happy-end*! Sou obrigada, no entanto, a reconhecer que, contrariamente a este tipo de discurso, até bem recentemente, como estamos a ver, considerado politicamente correcto, tem avançado, não só em Portugal, como no resto da Europa, uma prática limitadora da autonomia do professor na construção de políticas educativas e curriculares.

Num trabalho de projecção de futuro (utilizando a metodologia de *Scenario Planning*) desencadeado ao nível da ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*), nomeadamente de um dos seus grupos de trabalho permanentes, o *Research and Development Centre* 19ⁱ que estuda perspectivas de desenvolvimento de currículos de formação de professores, investigadores de 8 países europeus reflectiram, em conjunto, sobre as tendências (as chamadas *driving forces*) que já se fazem sentir no momento presente, com grandes probabilidades de marcar o futuro político, social e educativo da Europa em geral, e de cada país europeu, em particular. Essa análise constitui o volume 26 da Revista *European Journal for Teacher Education*, de 2003.

Vem isto a propósito para reforçar que dos diversos artigos que compõem a Revista se sobressai uma tendência de futuro pautada por uma visão mais pragmática e individualista da sociedade, em prejuízo de valores idealistas como os da cidadania, participação, igualdade de oportunidades e coesão social. Pegando nos textos oficiais emanados do Conselho Europeu, vê-se que há uma preferência pelo uso de palavras-chave orientadas para a economia, com ênfase numa Europa competitiva num mercado económico mundial. Palavras referentes ao desenvolvimento social ou a uma sociedade ideal são já muito menos utilizadas. Numa visão prospectiva da educação, com base na análise das *driving forces* que já atravessam o momento actual, diz Josef Mikl, “the European educational policy will be guided by a pragmatic approach, where economic concerns dominate other moral or ethical values” (ATEE-RDC19, 2003, 138).

Para referir apenas alguns exemplos, vemos que Val Halstead, relativamente ao Reino Unido, refere que nos anos setenta a política educativa era dominada progressivamente por uma filosofia centrada na criança, numa lógica de grande liberdade para alunos e instituições. Nos anos oitenta, é introduzido tanto nas escolas como em instituições de formação de professores, a noção de currículo nacional, com base na ideia de dar iguais oportunidades a todas as crianças. E nos anos noventa, “In the 1990s education becomes dominated by a businesslike approach and education focuses on training of skills for future work.” (ATEE-RDC19, 2003, 138-139).

Peter Viebahn, relativamente à Alemanha diz que “In that respect, there is a change from an idealistic (academic) and social coherent (uniform) curriculum to a more pragmatic (competence based) and individualistic (flexible) curriculum” (ATEE-RDC19, 2003, 139). Mas essa flexibilidade tem a ver apenas com a modularização do programa.

Mesmo do lado do Leste Europeu, Krystyna Salitra, da Polónia, menciona as profundas alterações que o seu país sofreu nos últimos 15 anos: primeiro, a passagem de um regime comunista “characterized by a strong social coherent approach, based on idealistic, (communist) values”, para um sistema educacional mais aberto. Nesse sistema mais aberto, foi igualmente desenvolvido um currículo nacional, mas mais

virado para valores cristãos e humanitários. Mas também aí, nesse país, “Recent changes however also put emphasis on the need for economical development, focussing on the participation in the European market-economy. This leads to a more pragmatic approach.” (ATEE-RDC19, 2003, 139-140).

Também em Portugal (cf. J. M. Sousa, 2003b) se verifica essa mudança de direcção num sentido marcadamente neoliberal, mudança essa desencadeada abruptamente, como todos sabemos, a partir dos fracos resultados atingidos pelos nossos jovens de 15 anos nos testes europeus de literacia que nos puseram na cauda da Europa (OECD PISA, 2000), e mudança essa igualmente sustentada por diversos *opinion-makers* (cf. C. N. Fino e J. M. Sousa, 2002), que responsabilizam a educação, os professores e os formadores de professores (com destaque para as tais “ciências ocultas” – as ciências da educação) pelos baixos índices de competitividade nacional numa economia global.

Quando os mais altos responsáveis políticos pela educação deixam, sem pudor, transparecer dos seus discursos o desprezo que nutrem pelo papel social e político do professor, não é de estranhar que o recém-publicado Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro sobre a Habilitação Profissional Docente não contemple espaço suficiente para uma preparação adequada para o tal professor reflexivo, interventivo e investigador, isto é, para o tal verdadeiro profissional, capaz de definir políticas educativas e curriculares.

E é nesta encruzilhada que se encontra o professor. Uma encruzilhada marcada pela incongruência entre estas duas tendências: por um lado a que, iniciada há bastante tempo atrás, mas concretizada em 2001, continua a exigir a construção de projectos curriculares de escola e de projectos curriculares de turma; por outro lado, a que retira a formação em currículo e investigação dos novos planos de estudos, num movimento centralizador da formação de professores. Afinal qual o papel que lhe é reservado nas políticas educativas e curriculares: Partir pedra, olhando apenas para a pedra? Ou partir pedra para construir a catedral?

A palavra ao professor!

Referências Bibliográficas

- Arduino, J. (1977). *Education et Politique*. Paris: Gauthier-Villars.
- ATEE-RDC19. (2003). Reflections on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26 (1). 137-142.
- Bloom, B. S., e outros. (1956). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay.
- D’Hainaut, L. (1980). Educação. Dos fins aos objectivos. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fino, C. N., e Sousa, J. M. (2002). O Manifesto para a educação da República: avaliar o sistema educativo no “tribunal” da praça pública?. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, e A. Ventura (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*. (pp. 93-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gagné, R. M., e Briggs, L. J. (1974). Principles of instructional design. New York : Holt, Rinehart and Winston.

- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Halstead, V. (2003). Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26 (1). 63-76.
- Kelly, A. V. (1980). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.
- Mager, R. (1962). Preparing objectives for programmed instruction. San Francisco: Fearon Publishers, traduzido por “A formulação de objectivos de ensino”. Porto Alegre: Globo (1977).
- Mikl, J. (2003). The Education Council Report 2001 – na Evaluation Based on the ATEE-RDC19 Scenarios. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26 (1). 47-62.
- Miller, (1962).
- Salitra, K. (2003). Education of Teachers for Polish Schools at the Beginning of the Twenty-first Century. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26 (1). 101-108.
- Sousa, J. M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In A. Estrela, e J. Ferreira (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE e FPCEUL.
- Sousa, J. M. (2000). O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI*, 2 (1), disponível em <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>.
- Sousa, J. M. (2001). Un regard ethnographique sur l'Ecole. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*, nº 1. 81-87.
- Sousa, J. M. (2003a). O currículo à luz da Etnografia. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*, nº 3. 119-125.
- Sousa, J. M. (2003b). Teacher Education in Portugal: analysing changes using the ATEE-RDC19 scenario methodology. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26 (1). 77-86.
- Viebahn, P. (2003). Teacher Education in Germany. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26 (1). 77-86.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

ⁱ Instituição coordenadora: Christelijke Hogeschool Windesheim, Zwolle, Holanda

Instituições participantes:

Windesheim University of Professional Education, Zwolle, Holanda.

Karel de Grote Hogeschool, Antwerp, Bélgica.

University of Oldenburg, Oldenburg, Alemanha.

Amsterdam Faculty of Education, Amsterdam, Holanda.

University of Economics and Business Administration, Vienna, Áustria.

Universidade da Madeira, Funchal, Madeira, Portugal.

University of Uppsala, Uppsala, Suécia.

Stockholm Institute of Education, Stockholm, Suécia.

Middlesex University, London, Reino Unido.

Teachers in-service training centre of Lower Solesia, Polónia.