

# **A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO DIRETOR DE TURMA ENQUANTO GESTOR DO CURRÍCULO**

## **Resumo**

O presente artigo resulta do estudo analítico e reflexivo sobre a figura do diretor de turma na escola ancorando-nos na análise de legislação e na revisão da literatura. Tem como objetivo compreender o seu papel enquanto gestor curricular e líder de equipas pedagógicas, alicerçado na mediação curricular.

Pretende-se refletir sobre a sua ação interna enquanto gestor e líder intermédio na organização escolar e seu funcionamento, e a nível externo, enquanto mediador sócio cultural, agindo como gestor de relacionamentos entre todos os atores educativos em articulação com a família, dado o afastamento desta pelo que urge delinear estratégias de aproximação. O Diretor de Turma tem um papel de charneira na escola desempenhando diversas funções no exercício deste cargo de gestão pedagógica intermédia. Recentramos o conceito alargado e sistémico de currículo, como projeto, e sua correlação com a avaliação, pois ambos estão intrinsecamente ligados.

**Palavras-chave:** Diretor de Turma, gestão e contextualização curricular, liderança, mediação, avaliação

## **Abstract**

The current article results from the analytical and reflexive study about the class director figure in school, anchoring us on law analysis and literature review. Aims to understand their role as curricular manager and leader of educational teams, anchored in the curricular mediation.

It is intended to reflect on their internal action as intermediate manager and leader in school organization and its operation and externally, while socio-cultural mediator, acting as manager of relationship among all educational players in articulation with the family, given the remoteness of this, by that it urges the designing of approach strategies, a task which necessarily passes through class director. This has a pivotal role in the school, having played various functions in the exercise of this intermediate management position. Refocus the broad and systemic concept of curriculum which

passes to a project and its correlation with evaluation, because both are intrinsically connected.

**Key-words:** Class director, curricular and contextualization management, leadership, mediation, evaluation.

## **Introdução**

Para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia.  
Provérbio africano  
Estanqueiro (2010)

A escola de hoje apresenta uma população escolar muito heterogénea de origens e culturas muito diversas que reclama uma educação de qualidade, respeitadora das suas necessidades e características e que facilite a transição para a vida ativa, com vista à integração plena na sociedade com mais autonomia. Numa sociedade em rápida mudança, torna-se fundamental que as escolas se atualizem e se organizem para responderem de forma eficaz e eficiente, com qualidade e equidade, ao desiderato da sua missão e oferecer aquilo que a sociedade espera dela de forma concertada e colaborativa (Leite & Barroso, 2010). Ancorando-nos nos conceitos de “organização aprendente” (Guerra, 2000) e de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003), é imperioso que esta seja criativa e forte organizacionalmente para cumprir o seu mandato social. Assim, os atores educativos e a escola estão ligados à sociedade no seu todo (Zgaga, 2007).

Adotámos a conceção de professor configurador de caminhos de inovação curricular (Fernandes, 2011a), sendo um intelectual transformador na esteira de Giroux (2001). Os professores integrados em equipas de trabalho contribuem para esta conceção, traduzida na melhoria da escola e das práticas pedagógicas, com reflexos positivos nos resultados escolares, pelo que urge um *profissionalismo interativo* (Fullan & Hargreaves, 2000 citados em Fernandes, 2011a).

Em Portugal existe uma orientação fortemente centralizada do currículo e a Reorganização Curricular do Ensino Básico estabeleceu que o currículo prescrito a nível

nacional é um projeto que tem de ser adequado a nível local. Atribui às escolas e aos professores um papel ativo na adequação desse currículo através da conceção dos projetos curriculares de escola e de turma (Leite & Martins, 2010), organizados em função do contexto onde a escola se insere e da turma a que se destinam, onde o currículo se constrói e desenvolve (Leite & Martins, 2010) e se operacionaliza. Nesta linha entendemos o currículo como um projeto de formação sujeito a processos de adequação que o relacionem com as situações reais dos alunos e suas experiências, no respeito é certo, pelo currículo nacional na linha adotada por Fernandes (2011a) e integrando neste os processos de avaliação.

Pacheco e Morgado (2011) enaltecem o papel decisivo das práticas colaborativas no currículo para desenvolver aprendizagens mais ricas e significativas para os alunos e alertam para as dificuldades que um currículo demasiado centralizado e rígido proporciona no trabalho colaborativo dos professores. O diretor de turma, no papel de mediador curricular, potencia-o entre todos os atores educativos. Assim, procuramos desenvolver o nosso artigo no sentido de compreender o papel do diretor de turma na escola atual enquanto agente de gestão curricular e líder de equipas pedagógicas alicerçado na mediação entre a escola e a família.

### **1. A escola atual e a gestão flexível do currículo**

A escola atual é frequentada por alunos de diversos estratos sociais e económicos, e de diversas culturas, com valores, princípios e com ritmos de aprendizagem próprios pelo que a escola deve modernizar-se na organização e ao nível pedagógico, no sentido de responder aos desafios que lhe são diariamente colocados pelos atores educativos. Em Portugal a escolaridade obrigatória tem-se alargado ao longo do tempo, passando de quatro para os atuais doze anos. Fernandes (2011a) sustenta que a escolaridade obrigatória é percecionada como uma realidade social naturalizada, não questionada, pois está sob a alçada da tutela do Estado, configurando-se a necessidade de haver a consolidação do sistema escolar institucionalizado e obrigatório, para responder à complexidade cada vez maior das sociedades e garantir a educação de todos.

A massificação escolar trouxe novos problemas, tanto mais difíceis de resolver quanto mais variados são os modelos familiares e quanto maior a fragilidade das estruturas familiares de apoio aos jovens (Marques, 2001). Daí decorreu a necessidade de reformular a função social da escola, de forma a responder aos problemas decorrentes da heterogeneidade dos seus novos públicos. Neste sentido a escola deve-a

encarar como um ponto forte de que o sistema educativo se pode valer e não como um problema como advoga Marques (2001). Deste modo, o sistema educativo viu-se confrontado com a necessidade de dar uma resposta curricular adequada e eficaz (Roldão, 2005) sendo fulcral contextualizar o currículo como um processo promotor das aprendizagens significativas dos alunos em interação com o meio local. Assim, a escola como organização inteligente deve construir um currículo ajustado a todos e a cada um dos seus alunos, contribuindo para o seu sucesso educativo.

A escola massificou-se sem criar estruturas adequadas (Barroso, 2003), sem se operar uma nítida mudança na organização e nas práticas pedagógicas, permanecendo imutável como nos diz Roldão (2005). Esta contradição é responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico para os alunos e professores e, ainda, pelo agravamento de conflitos no quotidiano escolar, nomeadamente na sala de aula (Barroso, 2003), que se acentuam, o que levou a uma discussão e reflexão que culminou com a publicação do novo estatuto do aluno que responsabiliza os atores educativos, com apelo à convivência salutar na escola. É importante olhar o currículo histórica e socialmente uma vez que, como refere Roldão (2005:26), este é visto como uma “realidade socialmente construída, que caracteriza a escola como instituição em cada época”, em construção e transformação constantes em detrimento de um currículo uniforme e estandardizado, como refere Gomes (2006),

a escola não deve ser meramente instrumental. Ela também o é; mas o essencial é que um estudante sinta, ao longo do seu percurso, que é bom estudar porque é bom estudar; é bom saber porque é bom saber; porque ficamos mais ricos como pessoas, nos planos ético, moral, sensorial, emocional e racional.

Neste cenário, será que a escola de hoje é palco de grandes mudanças, quer organizativas quer pedagógicas e que as práticas mudam ao ritmo dos discursos? De acordo com Canário (1998), as mudanças (na escola) implicam mudar a ação individual, o modo de pensar essa ação e o modo como essas ações se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores, passando da cultura individualista para uma cultura colaborativa e no trabalho de equipa. A escola dispõe de instrumentos de autonomia para provocar mudanças, nomeadamente o projeto educativo (PE) de escola, essencial para uma gestão estratégica, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas (Canário, 1998), deve incluir todos os membros da comunidade educativa. Consagra o projeto curricular de escola (PCE), que serve de base à construção do projeto curricular de turma (PCT). Pergunta-se: que sentido para a emergência da gestão

flexível do currículo? Qual o papel do diretor de turma na gestão flexível do currículo? Como deve mediar as situações entre a escola e família?

Para responder urge refletir sobre o atual papel da escola no sentido de o reinventar pois esta desempenha diversas funções que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos e a valorização dos seus atores educativos. Na esteira de Fernandes (2011a), a escola tem de reinventar para proporcionar uma formação integral a todos os seus alunos pelo que alocamos àquela a formação de jovens socialmente úteis, críticos, integrados em sociedades cada vez mais complexas, a que têm de responder baseados numa formação de base sólida, em vários domínios do saber, imbuídos de um currículo contextualizado. É importante que a educação escolar retome os valores de equidade e de justiça social e os quatro pilares enunciados pela UNESCO para a educação do presente século: aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer; aprender a viver juntos (Delors, 1996) face às rápidas mudanças da sociedade, com acesso a um manancial de informações e aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos.

Em Portugal, no campo educativo, foi publicado o decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, para responder à diversidade e combater a exclusão e o insucesso escolares no ensino básico, redefinindo o conceito de currículo nacional, perspetivando-o segundo a dimensão nacional e a local (Martins, 2012). No seu articulado está definido currículo como o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos e veicula uma conceção curricular flexível e emancipatória, em que aqueles desempenham um papel fulcral nos processos de ensino e aprendizagem, sendo corresponsáveis pelo respetivo percurso escolar na esteira defendida por Martins (2012). Destaca-se o seu carácter inovador pois estabelece, no quadro da autonomia das escolas, que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objeto de um PCE e de um PCT de que a seguir nos ocuparemos.

De acordo com Fernandes (2011a) a gestão flexível do currículo permite a cada escola organizar e gerir de forma autónoma o processo de ensino e aprendizagem, tendo por referência os saberes e competências nucleares a desenvolver pelos alunos, adequando-os às necessidades diferenciadas dos contextos escolares. Para Esteves (2005) citado em Fernandes (2011a) inclui também perspetivas de ofertas curriculares diversificadas. Hoje sabemos que as escolas e os professores enfrentam grandes desafios perante públicos escolares tão heterogéneos ao qual o atual despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho permite, em parte, dar resposta, já que se podem estabelecer

currículos a nível de oferta de escola e de oferta complementar para promoverem a integração de todos os alunos em diversas áreas, nomeadamente ao nível da cidadania, onde o diretor de turma poderá intervir de forma construtiva dado o seu conhecimento dos alunos e do meio local.

Tendo presente o normativo legal elencado, ancoramo-nos nos princípios e conceções curriculares alocados ao paradigma da inovação curricular *sociopolítico*, proposto por Escudero Munõz (1984 citado em Fernandes, 2011a), que pode dar origem a projetos de mudança. Esta conceção tem presente o entendimento de currículo como construção social (Kemmis, 2005; Martins, 2012) e ao ser construído deve ter em conta o contexto e as realidades onde a escola se insere, de forma a dar uma resposta educativa eficaz, eficiente e com qualidade à diversidade social e cultural, hoje existente. Convocamos a contextualização curricular para melhorar as aprendizagens dos alunos, que tanto almejamos, e que tem vindo a ganhar força como temática central nos debates sobre o ensino e a aprendizagem. Este conceito é entendido como forma de aproximar os processos de ensino-aprendizagem das realidades em que os alunos se inserem configurando-se imprescindível na abordagem dos conteúdos e na organização das tarefas a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolar (Leite, Fernandes, Mouraz & Morgado, 2011). Assiste-se, hoje, a uma nova centralidade da gestão do currículo implicando os atores educativos, incluindo o diretor de turma, para se comprometerem com o mesmo e que o currículo e a educação adquirem protagonismo face aos avanços da ciência e da tecnologia.

Quais as implicações da implementação da gestão flexível do currículo, para as escolas, alunos e professores? Realçamos as mudanças ao nível dos conceitos passando o currículo a ser entendido como um projeto mas urge percorrer um longo caminho para passar das intenções à prática efetiva nas escolas. A autonomia destas saiu reforçada com acento na responsabilidade perante os seus atores para melhorar os resultados escolares, implicando mudanças organizativas e de funcionamento. Nesta perspetiva, como nos refere Roldão (1999), o discurso da norma passou a discurso da contextualidade e as decisões principais jogam-se na escola. Por fim, a profissionalidade docente saiu reforçada baseada numa nova conceção de autonomia curricular e de trabalho colaborativo (Fernandes, 2011a). A mais autonomia para gerir o currículo associou-se mais tarefas burocráticas em detrimento das pedagógicas, o que ancorou a profissionalidade dos professores a uma racionalidade técnica em vez de uma atuação mais pedagógica reflexiva e com mais poder de decisão como nos alerta a autora. Os

docentes estão integrados em equipas pedagógicas, o que implica que trabalhem colaborativamente em prol de um objetivo comum: a melhoria das aprendizagens. Aqui joga-se o poder de decisor, gestor e coordenador do diretor de turma na resolução dos problemas de cada contexto, em colaboração.

O projeto da gestão flexível do currículo trouxe mais qualidade à educação e às aprendizagens reclamando uma construção de uma cultura profissional estruturada envolvendo todos os agentes para que as escolas afirmem a sua autonomia curricular e pedagógica e em que o trabalho individual dos professores respeite o que coletivamente foi decidido como adverte Fernandes (2011a). Sustenta que a profissionalidade docente saiu revalorizada com este projeto, pois proporcionou-lhe aprendizagens, tornando-se mais reflexivos. No entanto, a autonomia é hoje um desafio para os professores e consideramos que existe uma propensão para voltar ao ensino tradicional, onde aqueles executam as suas tarefas individualmente sem considerar o coletivo, o que acarreta prejuízos para as aprendizagens dos alunos. Importa, assim, referir o artigo 3.º do despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho segundo o qual compete às escolas incrementar a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um. Por outro lado, a avaliação do desempenho docente parece querer configurar um professor individualista. Deste modo, cremos que se deve valorizar em sede de avaliação do desempenho o trabalho colaborativo e a difusão de boas práticas letivas. Este dilema a que alude Leite e Fernandes (2010) exige uma rutura aos professores com padrões de conduta convencionais e a adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares que implica a reinvenção de uma nova profissionalidade.

A escola não é um espaço físico despersonalizado e governado centralmente à distância, ainda que o discurso veicule uma autonomia crescente, nem o currículo se pode circunscrever a um conjunto de matérias predefinidas a ensinar de igual modo para todos. O currículo é uma construção social que corporiza formas de conhecimento e de interesses culturais que refletem o conjunto de valores e ideais privilegiados num determinado tempo e espaço assumindo a dimensão de projeto quando se constrói e reconstrói sob a forma de PCE, assegurando a adequação e integração das especificidades do contexto. Nesta perspetiva, os atores escolares desempenham o papel de construtores e decisores curriculares, responsabilizando-se pela sua conceção, planificação, desenvolvimento, avaliação e reorientação (Martins, 2012). O currículo nacional corporiza um projeto curricular de uma sociedade e o projeto curricular

construído pela escola é sempre currículo contextualizado, que serve de base à construção de projetos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente. Nesta linha enquadra-se o PCE e, neste, o PCT.

Entendemos currículo, na esteira de Pacheco (2001), como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível normativo e ao nível real e realça que é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas. Tendo presente as mudanças na sociedade e na escola, o currículo concebido como o mero conjunto de programas universais não dá resposta às necessidades atuais e futuras (Leite & Barroso, 2010), pois ensinar tudo a todos da mesma maneira e no mesmo espaço configura um pensamento pedagógico que não pode ser partilhado hoje em dia se considerarmos a heterogeneidade e complexidade cultural e pessoal existente nas nossas escolas. Podemos neste contexto afirmar, na esteira de Pacheco e Morgado (2011), que o currículo é um elo de ligação geracional, que estabelece pontes entre o passado e o futuro, pelo que o diretor de turma atua como charneira entre a atuação dos alunos, professores e famílias (Zenhas, 2006) quando (re)constróem o currículo perante a realidade que encontra. Assim, ancorando-nos no conceito de escola curricularmente inteligente (Leite, 2003), em que os seus membros trabalham e aprendem individual e coletivamente para construírem mudanças, parece-nos relevante que aquela, à luz deste conceito, se oriente pelo princípio da flexibilização do currículo recorrendo a processos de gestão participada.

De acordo com Roldão (1995:2), “a gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar”. Desenha-se deste modo o currículo que se vai vestir à turma no respeito pelas suas características e necessidades. Implica a intervenção, do professor, ao nível *micro* da aula, dos responsáveis da gestão, ao nível *macro* da escola e o coordenador de departamento e o diretor de turma ao nível *meso*, sendo que estes últimos desempenham um papel influente na gestão do currículo, por inerência do respetivo cargo.

## **2. Novos papéis para o Diretor de Turma**

Em Portugal a figura do diretor de turma tem sido colocada no centro do trabalho de coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos para promover o sucesso

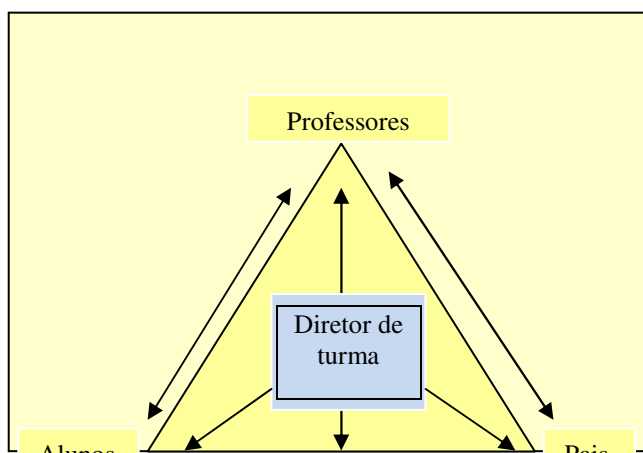


educativo, tornando-se num líder pedagógico dos seus pares e interligando a escola e a família. As suas funções foram alargadas com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que estipula a participação do diretor de turma na equipa que elabora e avalia o programa educativo individual (PEI), assumindo a sua coordenação e de acordo com Pereira (2008) assegura a monitorização da eficácia das medidas educativas implementadas para reorientar o trabalho pedagógico a efetuar com os alunos.

Foi publicado o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que estipula que a figura de diretor de turma é designado pelo diretor mas não clarifica que critérios são usados para tal, elencando apenas o de ser professor da turma e do quadro da escola, o que remete para esta, a definição de critérios pedagógicos para se proceder à designação do diretor de turma.

Verifica-se na prática que muitos são os diretores de turma que possuem pouca experiência enquanto professores, pelo que o coordenador dos diretores de turma assume um papel crucial no seu acompanhamento e orientação a nível pedagógico e organizativo. Existem necessidades de formação especializada ao nível da orientação educativa pelo urge apostar na formação centrada na escola para apoiar os atuais diretores de turma e preparar outros para desempenhar o cargo. Pensamos que se devem alterar as práticas, dada a centralidade do papel do diretor de turma na escola de hoje. Pela análise do articulado do normativo, o conselho de turma é que passou a desempenhar as competências de organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma e a articulação entre a escola e as famílias, sendo coordenado pelo diretor de turma. Perspetiva-se uma reconceptualização das funções do diretor de turma e, tendo em conta as mudanças que se estão a operar na educação, a escola e os seus atores têm de estar preparados para cumprir a sua missão.

O diretor de turma atua no exercício do cargo junto dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação. Roldão (1995) acrescenta que é ao nível dos alunos e dos encarregados de educação que essa atuação prevalece na prática sobre a ação junto dos professores. Sustenta que a ação junto dos docentes é crucial e não pode ser separada das restantes. Junto dos professores, desempenha uma função de coordenação e de



articulação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Deste modo, ao exercer estas funções posiciona-se na interface entre a docência e a gestão. Por um lado, é um professor que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento de gestão, a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Roldão, 1995). A figura 1 pretende sintetizar estas relações.

Relações educativas promotor do sucesso e da inclusão.

Fig. 1.

As atribuições do diretor de turma na gestão curricular enquadram-se no desenvolvimento curricular, na gestão do currículo da turma e na relação funcional entre este e os docentes que coordena (Roldão, 1995). A sua função deve ser repensada tendo por base que os alunos da turma trabalham com diferentes professores, que cada disciplina tem o seu currículo e que se estabelecem relações entre os atores educativos (Roldão, 1995), como nos mostra a figura 1. A sua ação junto dos docentes que coordena é crucial pois articula os processos de desenvolvimento curricular levados a cabo por cada professor do conselho de turma na linha defendida por Roldão (1995), que não podem dissociar-se de todos os aspectos alocados ao processo de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, valores, etc). Julgamos fulcral o seu papel, enquanto coordenador de uma equipa de trabalho, pois contribui de forma decisiva para, em sede de reuniões de trabalho, identificar e caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver os problemas detetados e proceder à (re)organização da filosofia de trabalho adequando-o ao contexto real da turma. No entanto, tem de fazer uma análise da turma de forma a informar os docentes sobre as características da mesma que deve ser continuada ao longo do ano letivo com o contributo de todos.

Perante os dados recolhidos, o conselho de turma deve, em colaboração, como defende Roldão (1995), definir as competências (hoje revogadas) para as quais todos os professores e disciplinas possam contribuir, promovendo-se o debate e a convergência de trabalho coletivo. Neste âmbito, o diretor de turma atua como gestor do processo de desenvolvimento do currículo e pode ser a força motriz para introduzir inovações curriculares propondo projetos de índole curricular, como por exemplo, integração curricular e/ou intervenção curricular construindo-se um plano de ação para aquela turma em concreto e propondo a aprendizagem baseada na resolução de problemas (Vasconcelos & Almeida, 2012). Convocamos a introdução de uma cultura curricular na esteira de Pacheco e Morgado (2011).

Para combater o trabalho isolado o diretor de turma exerce a mediação do processo educativo entre os pais, os professores e os alunos, sendo que estes são o elo central e os últimos destinatários da gestão curricular operada. O aluno desempenha um papel de regulador do processo, ao passo que o professor gere o currículo e o diretor de turma gere todo o trabalho realizado, assumindo as preocupações de articulação e coordenação com os processos de desenvolvimento do currículo (Roldão, 1995). Segundo a autora é pelo aluno e para o aluno que se devem centrar as preocupações de gestão curricular assumidas pelo diretor de turma, dada a sua situação privilegiada junto de todos os atores educativos. Para Boavista (2010) são as características, as indispensabilidades e as potencialidades dos alunos que incrementam a organização e implementação do desenvolvimento curricular no terreno, sendo um referencial do modo como o processo ocorre.

O diretor de turma como coordenador do conselho de turma deve criar um sentido de trabalho de equipa biunívoco, realizando-se assim uma efetiva articulação curricular e trabalho colaborativo, no sentido de dar resposta aos problemas da turma por meio da mediação. Roldão (1995) afirma que o diretor de turma enquanto gestor/coordenador atua em várias dimensões do desenvolvimento curricular, potenciando a ação de cada professor como gestor, a saber, reconstrução curricular, diferenciação curricular, adequação curricular e a construção curricular.

O diretor de turma tem de realizar um trabalho de preparação que é de todo o interesse para os professores e alunos, uma vez que não nos parece eficaz e eficiente iniciar o ato de ensinar sem previamente conhecermos a turma com quem vamos trabalhar durante um ciclo de estudos. Esta filosofia de trabalho está patente na legislação, que remete para as equipas pedagógicas esta fase inicial de preparação, num quadro de estabilidade docente. O diretor de turma tem um papel fundamental junto dos novos professores que venham a trabalhar com uma nova realidade e que porventura possam não estar preparados, evitando-se assim representações prévias dos alunos que poderão condicionar a sua ação como adverte Roldão (1995). Assim a gestão operada pelo diretor de turma, junto dos restantes docentes, assume importância, dado ser o veículo de transmissão de todos os dados relativos à turma e suas características, debatê-los com os seus pares numa perspetiva formativa e construtiva, no sentido de adequar os processos de trabalho e as estratégias de forma a garantir aprendizagens significativas para todos os alunos, evitando leituras subjetivas eventualmente discriminatórias, tal como nos refere Roldão (1995). Todas as dimensões por nós referidas devem ser

geridas em sede de conselho de turma de forma a evitar que cada professor opte por outras adequações que não tenham sido discutidas em comum.

A prática diz-nos que existe falta de reflexão, partilha e debate no seio dos professores sem prejuízo de existirem troca de experiências e saberes entre docentes que se interessam pelos seus alunos e pela qualidade de ensino que prestam. Se o diretor de turma atuar como um líder gerindo com flexibilidade todos os problemas que se lhe deparam e promover reflexões e atuações conjuntas, contribuirá de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens da turma que comanda, tornando-se o elo mais forte na cadeia de interações entre a escola e a família. Consideramos pertinente que devem ser criadas áreas e projetos como já referimos atrás para apelar ao trabalho pedagógico dos professores, no seio de equipas de trabalho, para a construção curricular sob a alçada gestora e de liderança do diretor de turma. Assim deve existir entre todos os elementos do conselho de turma um clima de interação e entreajuda principalmente nos momentos cruciais do ano letivo, pois o despacho de organização do ano letivo remete, para o início deste, todo um trabalho de preparação que é objeto de avaliação no fim do mesmo. Neste contexto, como nos diz Favinha (2010), teoricamente o diretor de turma deve estar munido de todas as informações para ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do PCT e, acrescentamos nós, da sua reformulação decorrentes da avaliação formativa e ou sumativa interna. Esta autora defende que aquele deve ouvir todos e mediar as relações interpessoais e especialmente as relações curriculares.

Ao nível organizativo da gestão curricular existem implicações (Roldão, 1995) para os professores na reconversão das suas práticas de forma a valorizarem a função colegial do órgão conselho de turma, assumindo-se como intérpretes e gestores do currículo com autonomia curricular, trabalhando com os seus pares. Para o diretor de turma implica a assunção das funções de gestão e coordenação, não apenas burocráticas, mas exercendo as suas funções de forma equilibrada tendo em conta o trinómio: pais, alunos e professores, que se traduzirá no funcionamento eficaz do PCE e do PCT. O conselho de turma deve ser reconhecido como um órgão intermédio de gestão pedagógica, que ao ser liderado por um diretor de turma valorizado no seu papel carrega vantagens para a escola dado que proporciona uma melhor organização e otimização dos recursos humanos para os discentes que assim podem beneficiar de uma gestão curricular refletida e coordenada (Favinha, 2010). Deve-se criar condições efetivas de trabalho nas escolas contribuindo para uma maior eficácia do funcionamento dos

conselhos de turma, adequados à gestão curricular. Em sede de conselho de turma, o diretor de turma é um gestor de relações que será tanto mais eficaz quanto melhor a sua estratégia de liderança, contribuindo para um bom funcionamento deste órgão. Um diretor de turma impreparado, não reconhecido pelos seus pares dificilmente contribuirá para um eficaz funcionamento do órgão a que preside.

Como sabemos nos conselhos de turma também participam os pais e os alunos pelo que o diretor de turma tem aqui um papel relevante no âmbito da gestão e liderança em sede de reunião daquele. Segundo Marques (2002) o diretor de turma acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais e a relação educativa é o resultado do cruzamento de todas essas variáveis, em particular a comunicação. Àquele cabe estabelecer a ligação entre o aluno, o grupo-turma, os professores da turma, os pais, os órgãos da escola e a comunidade envolvente. Depreende-se daqui o papel de gestor e de liderança do diretor de turma na escola, que deve possuir competência profissional, pois tem de conhecer os normativos legais que regulam o sistema educacional e ter capacidade de relacionamento, que regula o nível de intervenção junto dos alunos e família, bem como mediar as relações que se interpõem diariamente na própria escola.

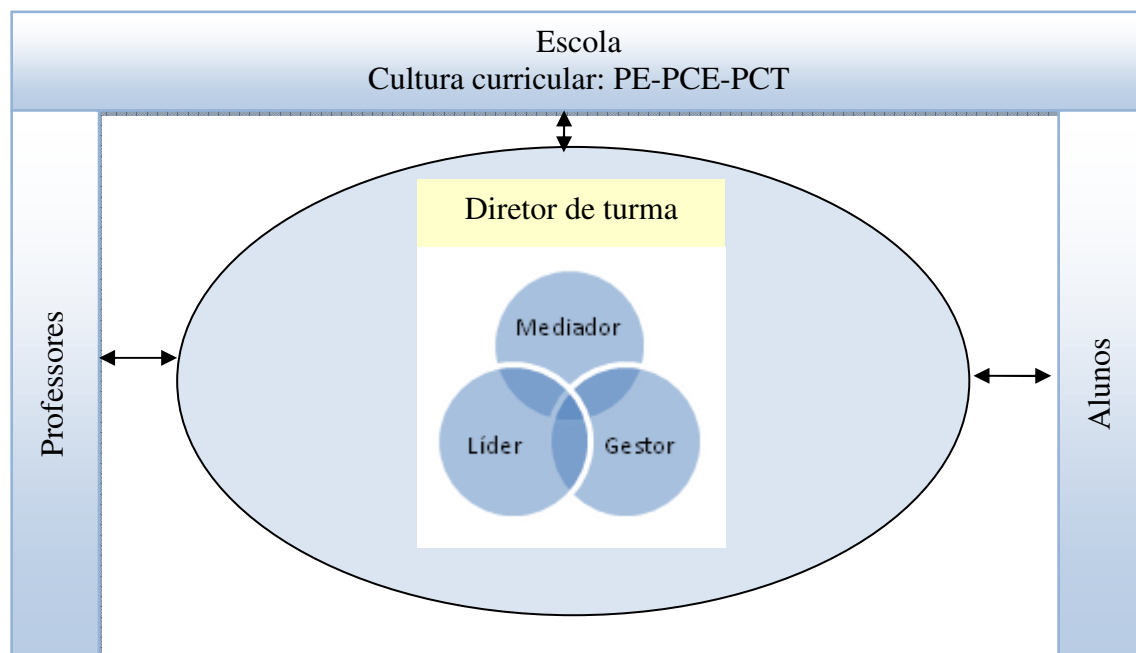
Assim, o perfil do diretor de turma é o de um profissional de educação, que reconhece e seleciona informação pertinente, capaz de tomar decisões conscientes e coletivas bem como a de avaliar os seus resultados e modificá-los quando necessário, atuando como um verdadeiro mediador curricular (Favinha, 2010) e executa imensas tarefas pelo que advogamos que seja a face mais visível e marcante da escola dada a interface que estabelece entre esta, a família e restante comunidade. Parece-nos relevante que o diretor de turma assuma a dinamização de formas de trabalho que integre diferentes elementos do conselho de turma consoante a natureza da problemática a tratar, de forma a rentabilizar as reuniões.

A nossa prática diz-nos que as direções de turma são atribuídas a docentes com pouca experiência e muitas das vezes são-lhes atribuídas as turmas constituídas por alunos que demonstram situações problemáticas. Ancoramo-nos no pensamento traduzido por Roldão (1995) que sustenta que se deve restituir as funções do diretor de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular de modo a contribuir para uma educação de qualidade na escola.

Compete à escola e aos seus órgãos conceber, aprovar e avaliar o PCE que decorre do PE. Nele são definidas as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional,

estabelecendo as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as características dos seus alunos e gestão de recursos humanos e materiais de que dispõe (Silveira, Lemos, Macedo & Gargaté, 2003). Como já mencionamos, o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, consagra no seu artigo 2º, ponto 4, que as estratégias de concretização do currículo nacional e do projeto curricular de escola são objeto de um PCT. Este é da responsabilidade de todo o Conselho de Turma (Sobral, Batista & Domingues, 2002) e deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família (Silveira et al., 2003).

O PCT assenta em formas de trabalho cooperativas, dos docentes que integram os conselhos de turma, promotoras de dinâmicas criativas e pragmáticas (Santana & Azevedo, 2002; Sobral et al., 2002) e visa contribuir para que as aprendizagens dos alunos de cada turma sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, constituindo um microsistema que tem como contexto a sala de aula (Pacheco, 2001). Podemos concluir que os projetos mencionados constituem instrumentos pedagógicos valiosos e inovadores, tornando-se crucial para os operacionalizar, conhecer e compreender o conceito de currículo como projeto que já apresentamos. De acordo com Alonso (1995), citado por Viegas (2003), o currículo é um processo de mediação e aproximação do mesmo a cada realidade com respeito pelos princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-se às características dessa realidade, superando o seu entendimento como a simples execução do Programa ou manual. De acordo com Leite (2003), o currículo deve ser entendido numa conceção de projeto, que seja aberto e dinâmico de forma a ser possível efetuar adequações às realidades onde vai ser posto em prática e vivido. Podemos esquematizar em síntese que (fig.2):



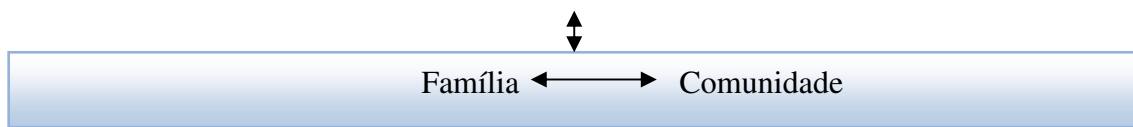


Fig. 2. Rede educacional do campo de intervenção do diretor de turma na comunidade educativa.

O PCE e o PCT pretendem adaptar distintamente o currículo nacional a cada contexto escolar (Viegas, 2003). O primeiro é “deliberativo” e o segundo é “executivo” ao passo que o PE é “normativo” (Leite, 2003). Os docentes são gestores curriculares, cabendo ao diretor de turma uma função privilegiada entre os restantes elementos, no desenvolvimento de todo este processo como nos mostra a figura 2.

### **3. O papel de mediador curricular do diretor de turma**

O envolvimento das famílias nos processos de ensino e da aprendizagem é importante (César, 2012) e uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos e reforça a confiança entre todos, previne a indisciplina na sala de aula e fomenta o rendimento escolar dos discentes (Estanqueiro, 2010). No entanto, o envolvimento parental individual não se consegue atingir por decreto, mas com formação e estratégias que visem a vivência de parcerias que se vão desenvolvendo intra e inter-escolas (Villas-Boas, 2001). Parece-nos que em Portugal a escola e a família vivem uma relação difícil, carente de diálogo, marcada pelo afastamento dos pais, essencialmente aqueles dotados de menos conhecimentos e poder de argumentação, que ficam arredados de acompanhar de forma afetiva os seus educandos ao longo do seu percurso escolar. Este afastamento acentua-se no fim da escolaridade obrigatória, dado ser o próprio aluno o encarregado de educação.

É importante a presença dos pais na escola, cabendo a esta definir mecanismos de os aproximar. A escola e a família são parceiros na educação e os pais atentos acompanham os estudos dos filhos quer em casa quer na escola, contactando o diretor de turma. Os bons professores, onde se inclui o diretor de turma, ajudam e cooperam com os pais no sentido destes participarem mais na vida escolar dos filhos tal como nos adverte Estanqueiro (2010). Como trazer os pais à escola? A escola tem de dar o primeiro passo por razões culturais. No âmbito dos seus órgãos, o primeiro impulso a ser dado compete à direção através da definição de critérios pedagógicos para selecionar

os diretores de turma com perfil adequado ao desempenho das suas funções. Um bom diretor de turma tem de ter experiência, motivação, competência, organização e dotado de capacidades para acompanhar o percurso escolar dos alunos e deve promover a aproximação entre a escola e a família. Deve ser um bom gestor, líder, mediador e comunicador capaz de catalisar pais, alunos e outros professores em prol de uma educação com qualidade em articulação e colaboração com todos os órgãos e estruturas da escola.

O diretor de turma medeia a escola e a família, não se limitando à burocracia, informando os pais sobre como funciona a escola e o percurso escolar dos alunos, realçando os aspetos positivos e convidando-os para participar na vida da escola (Estanqueiro, 2010). Para Lopes (2011) ele pode ser o dinamizador de boas práticas letivas convocando o empenho de todos, promovendo encontros para refletirem sobre as estratégias que são mais adequadas e eficazes para os alunos que estão ao seu cargo. Existem boas práticas, como por exemplo, convidar os pais de diferentes profissões a divulgá-las junto dos alunos, entregar-lhes uma planificação resumo relativas às diferentes disciplinas bem como um dispositivo onde são dadas a conhecer o regime de assiduidade, de forma a prevenir futuras situações de absentismo. Manter os pais informados ao longo do ano letivo é uma tarefa fulcral que tem como função contribuir para a redução do abandono escolar e do absentismo. Apresentar ao aluno e ao encarregado de educação o Plano Individual de Trabalho (PIT) para ser cumprido quando existe um excesso grave de faltas, conforme estipulado na lei n.º 39/2010, de 2 de setembro e acompanhar e supervisionar um plano de trabalho para o aluno em caso de suspensão da escola e recebê-lo de novo, integrando-o.

O diretor de turma mediador do processo educativo joga uma ação fulcral na prevenção do abandono e absentismo escolar e o insucesso associado, fenómenos seletivos e cumulativos, ao triangular a ação e as conceções dos pais, professores e dos próprios alunos relativas ao ato educativo. Muitas famílias têm dificuldade em acompanhar o processo educativo dos seus educandos apesar dos discursos procurarem iluminar o oposto. As escolas devem criar condições efetivas e espaços confortáveis para a receção dos pais e pondo em prática projetos como a terceira hora de direção de turma, para haver mais tempo para trabalhar com os alunos e as famílias valores de cidadania e de aprendizagem em detrimento de tarefas burocráticas, o que pode ser implementado dada a autonomia conferida pelo novo despacho de organização do ano



letivo na gestão horária e, desta forma, potenciar novas atuações didáticas do director de turma.

#### **4. O currículo e a avaliação**

A avaliação tem vindo a ganhar força a admite-se que o currículo das escolas seja profundamente influenciado pelas políticas e pelas práticas avaliativas, em especial pelas concepções organizacionais de escola que a burocratizam (Lima, 2011). As mudanças na sociedade exigem à escola mais reflexão para pensar no seu papel e formas de educar os seus alunos e ao mesmo tempo solicita-lhe respostas diferenciadas para a diversidade escolar (Fialho & Cid, 2011). Hoje as escolas e os professores enfrentam desafios que implicam a redefinição, reconstrução e a reinvenção de concepções e práticas prevalecentes (Fernandes, 2011a). No entanto, pergunta-se, será que o alargamento do conceito de currículo foi acompanhado pelo da avaliação (Alves & De Ketele, 2011)?

Os currículos são (re)construídos para responder à educação para todos e o currículo e a avaliação passam a estar ao serviço da aprendizagem dos alunos (Fialho & Cid, 2011) e devem estar umbilicalmente ligados no seio da escola aprendente. Fernandes (2011a) advoga que a avaliação é indissociável do ensino e da aprendizagem e contribui para a melhoria do desempenho dos alunos e da escola e deve ser encarada como um poderoso processo pedagógico com propósito de ajudar o aluno a aprender. A reconceptualização do currículo e da avaliação constitui um desafio para as escolas pois implica uma mudança de práticas pedagógicas (Fialho & Cid, 2011) e para esta mudança precisamos de professores intelectuais, profissionais reflexivos e capazes de compreenderem o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções complexas, decisivos na formação dos alunos (Fernandes, 2011a).

Parece-nos pois que o director de turma tem um papel importante na avaliação curricular ao desempenhar o seu papel de mediador curricular. Destacamos o despacho atual da avaliação de alunos que implica a intervenção daquele, competindo-lhe propor à direção a mobilização e a coordenação dos recursos educativos existentes na escola para desencadear as respostas educativas adequadas para alunos em função dos resultados obtidos na avaliação formativa. Destaca-se a pertinência da definição de critérios de avaliação comuns na escola sendo operacionalizados pelos professores no âmbito do PCT. Se a gestão curricular, o ensino, a aprendizagem e a avaliação são indissociáveis, então urge refletir sobre as aprendizagens, conteúdos, objetivos, atitudes

e valores, definindo critérios de avaliação em função de referentes concretos como advoga Fialho e Cid (2011). Ainda falta um longo caminho a percorrer dadas as práticas enraizadas nas escolas mas existem mudanças pois em conselhos de turma já se assume a responsabilidade da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens de forma coletiva.

O diretor de turma coordena a tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna final dos alunos, garantindo tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelo cumprimento dos critérios de avaliação, pelo que devem estar munidos da legislação e conhecê-la em pormenor para que sejam tomadas decisões sustentadas com a devida ponderação por todos. O coordenador dos diretores de turma atua na divulgação, análise e previsão de situações avaliativas difíceis alertando os diretores de turma, principalmente os mais novos, para a necessária apropriação da legislação de forma a garantir a equidade educativa.

O PCT deve ser objeto de avaliação no final de cada ano letivo para planear o ano seguinte e decorrente da avaliação sumativa interna reanalisa-se para introduzir reajustamentos ao mesmo ou apresentar novas propostas, tal como estipulado na legislação. Assim, só um diretor de turma líder e gestor ancorado na mediação curricular e agente de mudanças das práticas no seio da escola e da equipa que coordena pode contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A avaliação é inseparável do processo pedagógico sendo qualificada como processo de ensino-aprendizagem-avaliação, o que mostra a centralidade da aprendizagem e que o ensino e a avaliação são requisitos para o cumprimento desta (Gerard & Roegiers, 2011). Quer isto dizer que, no currículo, a dimensão da avaliação deve conduzir a resultados mensuráveis e promover a equidade, a eficácia e a eficiência do sistema educativo. Como nos diz Fernandes (2011a), a avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das sociedades e das organizações, onde se insere a escola, retirando as devidas consequências, o que implica a regulação e auto-regulação do que é avaliado.

A avaliação e o currículo estão a readquirir relevância e a reforçar-se mutuamente para garantir a eficácia e a equidade educativa. Mas é necessário atuar ao nível da formação de todos os atores educativos, para garantir uma educação de qualidade tão necessária nos dias que correm. Como nos diz Dubois e Tardif (2011) as práticas avaliativas devem-se inscrever na mesma lógica das práticas de formação seja qual for a natureza do ensino ou de formação, pelo que o diretor de turma pode atuar junto dos

seus pares, pais e alunos fomentando uma cultura de formação e de avaliação constantes tendo em vista a melhoria dos resultados escolares. Pode propor programas de formação conjuntos para pais e professores dado que muitos problemas são comuns à família e escola, contribuindo para a formação de cidadãos úteis.

O diretor de turma exerce um papel ativo no que diz respeito à avaliação efetuada pelos professores na sala de aula pois como nos refere Fernandes (2011b) a avaliação pode contribuir para ajudar os discentes a melhorar as suas aprendizagens, podendo promover a definição de práticas avaliativas adequadas ao perfil de turma e dos alunos para que a avaliação formativa seja também uma avaliação formadora, levando os professores a transformar e a melhorar significativamente as suas práticas pedagógicas (Fernandes, 2011b), promovendo uma efetiva articulação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, com ganhos positivos para todos os alunos, em especial aqueles com mais dificuldades pois os processos nucleares que ocorrem na sala de aula – aprender, avaliar e ensinar (Fernandes, 2011b).

O diretor de turma age, assim, como agente de mudança junto dos seus pares para que deixem de encarar a avaliação como uma técnica para classificar e vê-la como a *avaliação para as aprendizagens* (Fernandes, 2011b) e que passe a ser a modalidade primordial a ser posta em prática na sala de aula. Consegue-se se os professores abrirem a sua sala de aula, enquanto unidade de análise, para se imbuírem de práticas avaliativas e pedagógicas inovadoras supervisionadas pelo diretor de turma. Aqui joga-se o papel da avaliação enquanto condição para a prestação de contas e de responsabilização, ou seja, para explicar o que foi feito, como foi feito e porque foi feito, para que esta se tenha desenvolvido de forma fundamentada e o mais objetiva possível de modo a garantir a transparência (Afonso, 2011), sob coordenação do diretor de turma, o que exige um conhecimento cabal da legislação por parte deste. Continua a prática de reunir para atribuir as classificações aos alunos sem a devida reflexão, em sede de conselho de turma, revelando uma cultura de individualismo e órfão de partilha de práticas avaliativas, o que pode traduzir-se na avaliação dos alunos segundo lógicas de transição/não transição sem olhar para a avaliação como um processo integrador e globalizante do processo de ensino aprendizagem.

Para Alves e Machado (2011), a avaliação integrada no currículo tem um papel crucial enquanto autorreguladora da aprendizagem na medida em que avaliar é descrever a realidade seguindo-se a formulação de juízos de valor. Assim, no quadro do PCT, onde está caracterizada a turma, a avaliação readquire relevância pois é vista

como um processo de comunicação entre todos os atores educativos presentes no conselho de turma, onde estão representados os representantes dos pais e dos alunos, que colocam à disposição, com total transparência, as informações que recolheram e que são úteis para fundamentar a avaliação final. Neste sentido, o diretor de turma promove a inclusão da avaliação no currículo construído para a turma no respeito pelos normativos legais salvaguardando a unidade e a uniformidade nacional, dado que a avaliação enquanto reguladora torna-se um ato do formando (Alves & Machado, 2011).

### **Considerações Finais**

Com este trabalho pretendemos trazer ao debate e à reflexão o papel do diretor de turma nos processos de gestão curricular onde intervém como professor, mediador, gestor e líder de equipas pedagógicas. As escolas públicas têm um mandato claro para promover uma educação de qualidade e o sucesso educativo dos alunos, pelo que este trabalho pretendeu elencar os contributos dos professores em geral e do diretor de turma em particular para que seja garantido um ensino com qualidade, equidade e promotor de sucesso escolar.

Os conceitos elencados confluem para uma escola mais investigativa, mais reflexiva na e sobre a ação de todos os agentes educativos para ocorrerem mudanças e que contribua ela própria para a inovação e desenvolvimento curricular. Face à diversidade dos escolares, o currículo deve ser aberto e flexível, isto é, é o currículo que se adapta ao aluno e não o oposto (Viegas, 2003). Neste contexto, o diretor de turma tem um papel crucial porque é um líder na gestão do currículo e de equipas pedagógicas mas também pela experiência que transporta que irá promover mudanças e inovações nos outros professores e na comunidade educativa. O professor é o construtor do currículo e não um mero executor de orientações curriculares, tem um maior protagonismo, toma decisões em momentos difíceis e em ambientes controversos (Borrvalho & Neutel, 2011), pelo que advogamos recentrar o papel do professor e do diretor de turma, contribuindo para a sua valorização profissional.

O diretor de turma é a chave das mudanças organizacionais da escola e da inserção desta na Comunidade Educativa, pois comunica entre a escola e a família. É um elemento fulcral na gestão de um currículo contextualizado, convocando o trabalho colaborativo e a mediação como ferramentas para formar alunos e professores, marcando todos dado que contribui para a formação de cidadãos críticos e aptos a exercerem uma cidadania responsável, consciente porque eticamente fundamentada na

esteira de Estrela (2010). Urge apostar numa mudança de orientação da formação de professores e na (re)construção de um novo profissionalismo (Estrela, 2010) nas dimensões ética, emocional, didática e científica de modo a promover uma assunção consciente da articulação entre estas dimensões visando a melhoria dos resultados escolares e o cumprimento da missão social e educacional da escola. Realçámos o papel da escola para se aproximar da família considerando a importância atribuída à figura do diretor de turma em todo o processo de articulação entre a escola e as famílias (Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2011). É necessário operar mudanças profundas e efetivas e não apenas no discurso, repensando a distribuição dos poderes na organização escolar e criar dinâmicas reguladoras Escola/Família e trilhando caminhos para a inclusão sem perpetuarmos formas subtis de exclusão (César, 2012).

Como diz Nóvoa (2007) os professores reaparecem como elementos insubstituíveis na promoção da aprendizagem, na integração para responder à diversidade e no uso de novas tecnologias, ferramentas aos dispor de todos os atores educativos. Julgamos também pertinente que deve haver fóruns de discussão e de partilha na esteira de Lopes (2011) em sede de todos os órgãos e estruturas de coordenação educativa. A liderança intermédia é fulcral para a escola ser inclusiva e de excelência procurando a qualidade da educação em detrimento da já cimentada educação para todos. A liderança do diretor de turma contribui para proporcionar uma linha de orientação e de direção da escola convocando a intervenção de todos os atores educativos (Alarcão & Tavares, 2003). Urge, assim, uma caminhada curricular inovadora, solidária e colaborativa pois um diretor de turma capaz de imprimir confiança nos seus pares bem como potenciar formas de participação dos alunos e das famílias nos conselhos de turma está a contribuir para que a escola se torne mais reflexiva, equitativa e justa.

Importa refletir: Que perfil deve ter um diretor de turma na escola atual onde a educação é alvo de constantes alterações e mudanças? Tendo a conta a reorganização curricular e a crescente autonomia das escolas, que novas funções se perspetivam para o diretor de turma? Que futuro para a gestão do currículo? É nosso anseio que a escola seja um projeto compartilhado, pois os seus problemas resolvem-se com mais participação (Gomes, 2006). Advogamos na esteira de Fernandes (2007b) que a melhoria da qualidade da educação básica passa por políticas educativas e curriculares que não entrem constantemente em rutura e por uma atitude social que olhe a educação como espaço de emancipação e os professores como fomentadores dessa emancipação.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, M. P. & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão social. A inclusão exclusiva. In Rodrigues, D. (Org). *Perspetivas sobre a Inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- Boavista, M. C. L. F. (2010). O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. U.L. H.T. Lisboa: Instituto de Educação.
- Borrvalho, A. & Neutel, S. (2011). O Currículo nacional do ensino básico e a prática letiva dos professores de matemática. Revista n.º 56. [http://www.rieoei.org/rie\\_revista.php](http://www.rieoei.org/rie_revista.php)
- Canário, R. (1998). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- César, M. (2012). *O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: caminhos para a inclusão ou retratos de forma (subtis) de exclusão?* Interações. N. 20, p. 255-292. Universidade de Lisboa, Lisboa: Instituto de Educação
- Dellors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA
- Dubois, B. & Tardif, J. (2011). Da necessária coerência entre as práticas de avaliação e de formação nos programas centrados no desenvolvimento de competências. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 117-201.
- Fernandes, D. (2011a). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In Fialho, I & Salgueiro, H. (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora. CIEPUE. Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2011b). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011a). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007b). E depois do projeto de “Gestão Flexível do Currículo” Núcleo de Investigação, ECFI – CIIE - FPCE UP.
- Fialho, I. & Cid, M. (2011). Critérios de Avaliação: da fundamentação à operacionalização. In Fialho, I & Salgueiro, H. (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora. CIEPUE. Universidade de Évora.
- Gerard, F-M. & Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: Asa Editores.
- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Profesión Docente*. Docência n. 15. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>  
Acedido em 22.06.12
- Gomes, A. (2006). “O problema não é o que funciona mal, mas saber o que funciona bem”.  
<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=44D7A0E5BD364BD8AFF855BBACC8A080&channelid=0&schemaid=&opsel=1>  
acedido em 20 junho 2012
- Kemmis, S. (2005). *El Currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed Morata. [http://html.rincondelvago.com/el-curriculum\\_mas-alla-de-la-teoria-de-la-reproduccion\\_stephen-kemmis.html](http://html.rincondelvago.com/el-curriculum_mas-alla-de-la-teoria-de-la-reproduccion_stephen-kemmis.html) acedido em 21.06.12

- Leite, C. (2003). Princípios e implicações da gestão curricular local. Revista do CIPEM. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Leite, C. & Barroso, M. (2010). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. In Nogueira, F. Oliveira, A. L., Baptista, A. V., Nova, D. C. (2010). I ENJIE – *I Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: Desafios Teóricos e Metodológicos- Programa e Livro de Resumos*. CIDTFF- Universidade de Aveiro. Aveiro: Oficina Digital.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Educação, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 198-204.
- Leite, C.; Fernandes, P.; Mouraz, A.; Morgado, J. C.; Esteves, M. M; Rodrigues, M. A.; Costa, N.; Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. Atas do XI Congresso de Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda.
- Leite, C. & Martins, F. (2010). O currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: Representações dos autores e (Re)interpretações dos professores. In Nogueira, F. Oliveira, A. L., Baptista, A. V., Nova, D. C. (2010). I ENJIE – *I Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: Desafios Teóricos e Metodológicos- Programa e Livro de Resumos*. CIDTFF- Universidade de Aveiro. Aveiro: Oficina Digital.
- Lima, L. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. M. F. (2011). O contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Educação.
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Edições Asa. Porto.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. M. F. (2012) O currículo das Ciências Físicas e Naturais na perspetiva docente. Saberes profissionais e possibilidades de ação. Aveiro:UA- Departamento de Educação
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. In Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”. Lisboa: DGRHE.



- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2ª ed. at.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In Alves, M & De Ketele, J-M. (2011). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Lisboa: DGIDC. DSEEAS.
- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: ME/IE.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas* Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo- que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Santana, P., Azevedo, J. (2002). *Eureka! CN*. Ciências Naturais. Guião do Professor. 3º Ciclo. Lisboa. Texto Editora.
- Silveira, T., Lemos, J., Macedo, G., Gargaté, C. (2003). *Projeto Curricular de Turma – sugestões práticas*. 3º Ciclo. Lisboa. Texto Editora.
- Silvestre, M. J.; Gomes, S.; Fialho, I. & Cid, M. (2011). *Interação escola, família e comunidade nas práticas de Autoavaliação das escolas: sinais de mudanças educacionais*. Comunicação apresentada no XI Congresso SPCE – “Investigar, inovar e desenvolver: desafios das Ciências da Educação”, Guarda, Portugal, 30 de junho a 2 de Julho de 2011.
- Sobral, M. S., Batista, J., A., Domingues, H. V. (2002). *Terra Mãe CN*. Ciências Naturais. Guião do Professor. Lisboa. Texto Editora.
- Vasconcelos, C. Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no Ensino das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Universidade de Lisboa (FPCE).  
<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf> acessido em 08.06.12
- Viegas, H. C. P. (2003). *No Caminho de uma Educação (mais) Inclusiva. Diferenciação e adequação curricular*. Dissertação de mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.
- Zgaga, P. (2007). *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino*. In Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”. Lisboa: DGRHE.

Legislação consultada:

Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro