

## **Do normativo à narratividade curricular. Para uma análise da intervenção do Diretor de Turma no quadro da avaliação institucional<sup>1</sup>**

José Augusto Pacheco\*

### **Introdução**

Neste texto faço uma análise do papel do diretor em função de um quadro teórico sobre os Estudos Curriculares, incluindo o conceito de currículo e uma tipologia das culturas curriculares, bem como de um projeto de investigação sobre a avaliação do impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas e na comunidade. Apesar de ter um trabalho marcado por discursos e práticas organizacionais, o diretor de turma assume, pela sua natureza de coordenação do projeto curricular de turma e de ligação ao aluno e à família, competências que são valorizadas nos processos de avaliação institucional. A componente em estudo corresponde a uma investigação qualitativa sobre as dimensões do diretor de turma, cujos resultados, ainda provisórios, comprovam a tendência para a sobrevalorização das dimensões organizacional e pedagógica relativamente à dimensão curricular. Porém, a dimensão curricular começa a ser valorizada, não só pela elaboração do projeto curricular de turma, mas também pelos referenciais do modelo de avaliação externa, sobretudo os que dizem respeito à articulação/sequencialidade curricular, tornando-se num efeito da avaliação externa que começa a ter visibilidade. Por conseguinte, a narratividade curricular do diretor de turma pode ser questionada pelas competências definidas pelo quadro normativo legal e pelos efeitos que a avaliação externa produz nas escolas.

1. Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

\*. Universidade do Minho

## 1. Da não definição de currículo às culturas curriculares

Por mais que os termos sejam utilizados, e por mais compreensibilidade teórica que exista sobre um determinado campo de conhecimento, neste caso o dos Estudos Curriculares (Fernandes, 2011; Lopes e Macedo, 2011; Pinar, 2007; Pacheco, 2005; Moreira, 2000; Morgado, 2000), há a tendência para se radicar a exposição de um tema ou a escrita de um texto a partir de algumas definições prévias. Como não apresento qualquer definição de currículo (Pacheco, 2006), por razões que se prendem, por um lado, com a pluralidade de entendimentos que existem sobre o que realmente significa para os diferentes atores do sistema educativo, e por outro, com a diversidade de aspectos que necessariamente engloba, sustento, neste texto, a incompletude das definições de currículo, mesmo perante a existência de um quadro tão vasto de definições (Gaspar & Roldão, 2007).

Sendo um termo tão genérico e situado entre diversos campos de conhecimento, por exemplo entre os estudos curriculares e a didática (Oliveira, 2011; 2001), ou as didáticas (Martinand, 2007), há aspectos que são comumente reconhecidos (Marsh, 2005; Ribeiro, 1990) no termo currículo. Mais do que uma definição, sempre incompleta e sempre hermenêuticamente questionada, e ainda sempre referenciada à ideologia, pois sobre o que é a escola e sobre o que é o conhecimento há perspectivas muito díspares, para além de toda e qualquer definição ser algo fixo e exato, apresento três vetores que podem contribuir para o que pode ser entendido como currículo – projeto de formação, espaço e tempo (Pacheco, 2006). Trata-se de um projeto que envolve conhecimento (Young, 2011), que constitui a sua travessura em termos de uma prática social que é politicamente contextualizada (em planos curriculares, programas, manuais e orientações) e pedagogicamente recontextualizada (ao nível da escola e da sala de aula).

Em termos de uma suposta definição, o currículo tem sido trabalhado teoricamente a partir das dicotomias, como se fosse algo que estivesse convencionalmente entre dois extremos,

isto é, plano/projeto (Roldão, 2000), facto/prática (Young, 1998), fechado/aberto (Doll, 2004), orquestra/jazz (Aoki, 2005).

Mais do que saber se está mais próximo de um ou de outro extremo, torna-se preferível referenciar tanto os contextos de decisão curricular (político-administrativo, de gestão e de realização), quanto as culturas curriculares que existem em função das práticas decorrentes de cada um destes contextos (Pacheco, 2006; Morgado & Pacheco, 2011). Devido à limitação do texto, e porque os contextos tem sido suficientemente abordados (Fernandes, 2011; Roldão, 2011; Pacheco, 2006), analiso, de seguida, a questão das culturas curriculares (Morgado & Pacheco, 2011), apresentadas de acordo com a seguinte tipologia:

a) *Cultura Curricular Prescritiva* – o currículo é uma construção que obedece a uma racionalidade técnica em que as principais decisões são tomadas pela Administração central, a quem cabe um papel terminante nas decisões sobre a substância, a forma e a operacionalização do currículo; trata-se de uma cultura curricular fundada na base de uma *autonomia decretada*, já que prevalece a noção de currículo como processo centralizado ao nível da sua implementação.

b) *Cultura Curricular Contextualizada* – em termos curriculares, embora os discursos da Administração não assumam como referentes os pressupostos da centralização, as práticas curriculares acabam por ser estruturadas na base de referências concretas, impostos a partir do centro; estamos em presença de uma cultura curricular que se constrói a partir do que designamos por *autonomia sitiada*, uma autonomia em que se reconhece competências de decisão curricular aos atores escolares, mas apenas a partir de referenciais estabelecidos; neste caso, reconhece-se a territorialização do currículo, expressa por diferentes práticas de descentralização, que é recontextualizada em função de um plano decidido a nível central.

c) *Cultura Curricular Normativista* – cultura em que prevalece uma perspetiva normativa, fruto de uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos, mas recentralizada

ao nível das práticas; em termos curriculares, os discursos enaltecem a importância dos projetos como forma de construção da autonomia mas, na prática acabam por prevalecer as decisões curriculares da Administração. Trata-se de uma *autonomia de negação*, isto é, uma autonomia reconhecida no plano das ideias e dos discursos mas negada no contexto das escolas, devido a questões estruturais que retiram, quase por completo, a centralidade do currículo como projeto.

(d) *Cultura Curricular Projetual* – ao nível da decisão curricular prevalece o papel dos territórios locais, cabendo aos atores a responsabilidade da conceção, implementação e avaliação de projetos curriculares, recontextualizados a partir de referentes de âmbito nacional; fala-se, neste caso, de *autonomia construída*, isto é, uma autonomia curricular que, embora sensível à normatização, se nutre de práticas participativas e deliberativas dos vários atores escolares, na procura de soluções legítimas e construtivas da realidade educativa; a construção do currículo realiza-se na base de territórios descentralizados e de acordo com projetos de formação localmente decididos.

Tendo o currículo vários autores (Pacheco, 2010) e correspondendo a diversos interesses (Garcia & Moreira, 2003), o diretor de turma é uma figura central na sua construção ao nível das estruturas intermédias de coordenação, assumindo funções organizacionais, curriculares e pedagógicas, bastante dependentes das possíveis culturas curriculares que existem nos espaços escolares. No entanto, e pela força do quadro legal, é entendido mais como um gestor associado à relação com os alunos, com os encarregados de educação/pais e com outros professores (Sá, 1996; Roldão, 1995; Castro, 1995). Tais valências definem-lhe um perfil complexo (Boavista, 2011), labirinticamente situado nas sucessivas reformas de legislação (Rua, 2008), sendo a sua ação associada, pelas mudanças introduzidas, no início da década de 2000, ao projeto curricular de turma. É em função deste projeto que são organizadas as

atividades de uma turma (Martins, 2005) e que o diretor de turma ganha outra centralidade.

A potencialidade do projeto curricular de turma, reconhecida, aliás, pelos professores (Salgueiro, 2010), é mais reforçada quando é introduzido na escola o referencial da avaliação externa na respeitante à articulação vertical e horizontal dos projetos curriculares e das atividades que os materializam.

Pela análise das suas competências determinadas normativamente, o diretor de turma desempenha um papel essencialmente organizacional, tendo o papel de coordenar o conselho de turma e de fazer cumprir o seu normal funcionamento no plano da atribuição das classificações trimestrais e do controlo das faltas dos alunos.

Porque novas exigências são feitas às escolas, o diretor de turma torna-se numa figura central do desenvolvimento do currículo quando lhe é exigida a coordenação curricular vertical e horizontal. Ainda que os normativos, que estabelecem as suas competências, não sejam totalmente explícitos a este respeito, é sobretudo ao nível da avaliação externa das escolas (Pacheco, 2011; CNE, 2011) que o diretor de turma assume a função de promover a articulação vertical e horizontal do processo de desenvolvimento do currículo, em interação com os coordenadores de departamento e outros coordenadores de gestão intermédia.

A dimensão pedagógica advém do papel relacional que desempenha na mediação constante que estabelece com alunos e suas famílias e com os professores da turma e técnicos de outros projetos da escola/comunidade, sendo, cada vez mais, potenciada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, pois o papel do diretor de turma, mesmo no quadro das culturas curriculares prescritiva e normativista, é fundamental no sucesso escolar dos alunos (Soares, 2011; Zenhas, 2004).

Sobre esta questão, Alice Mendonça (2009, p. 259), na conclusão de um estudo sobre o insucesso escolar, conclui: “No que concerne aos diretores de turma, parece-nos que em muitos casos as suas funções não se revestem da proximidade que seria desejável, quer porque dispõem de poucas horas para

acompanhamento dos alunos, as quais são geralmente ocupadas e tarefas burocráticas, quer porque o seu cargo constitui, em muitos casos, uma imposição da instituição escolar”.

É neste contexto que apresento, no ponto seguinte, os resultados preliminares de um projeto de investigação em curso, em que há uma inquirição de diretores de turma sobre o seu papel ao nível das dimensões organizacional, curricular e pedagógica.

## 2. Metodologia

O projeto de investigação “Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior”, aprovado pela FCT, incide na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa de escolas, mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade. Não existindo estudos nacionais sobre a avaliação externa de escolas, desconhece-se qual o seu impacto e efeitos, mormente quando, em 2011/12, é iniciado o 2º ciclo de avaliação.

A avaliação externa produz consequências, ainda que se reconhecem as dificuldades que existem na mensuração do impacto da avaliação da escola, de acordo com relatório da OCDE (2009). O problema traduz-se nesta interrogação – que impacto e efeitos produziu a avaliação externa de escolas, no seu 1º ciclo de implementação de 2006/07 a 2010/11, tendo em referência a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de *accountability*?

Para além de outros propósitos, o projeto tem como finalidade principal analisar em que medida a avaliação externa produz impacto e efeitos na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico. Para tal, é fundamental analisar na sua complexidade metodológica, o modelo adotado em Portugal e verificar de que modo não só o modelo tem sido implementado e em que termos se faz a apropriação pela escola dos referentes utilizados na avaliação institucional. No caso concreto deste estudo sobre diretores de turma, os dados foram recolhidos em 2012, em três agrupamentos do ensino básico da região norte,

mediante a realização de entrevistas em grupo focal, tendo como questão de base: *de que modo os diretores de turma analisam os referentes da avaliação externa nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica?*

Assim, em cada um dos agrupamentos foi constituído um grupo focal de quatro diretores de turma, no quadro de uma pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2011) centrada nas dimensões que os diretores de turma desempenham. A intervenção de cada diretor de turma, no total de 12, quatro por cada escola, pertencendo 85% ao sexo feminino, e todos fazem do parte do quadro da escola, foi registada em áudio, com posterior transcrição e tratamento ao nível da análise de conteúdo (Lima & Pacheco, 2007). Os dados apresentados são apenas preliminares, já que o projeto está em curso e tem a abrangência de três anos, sendo apresentados numa discussão em torno do projeto *Turma Mais e Sucesso Escolar* (Fialho & Salgueiro, 2011) e de dados já revelados sobre os efeitos da avaliação externa de escolas (Fialho & Saragoça, 2011; Silvestre, Fialho & Cid, 2011; Fonseca, 2010; Domingos, 2010; Lopes, 2010; Gonçalves, 2009).

## 3. Dimensões do diretor de turma no sucesso dos alunos

Por mais motivos que se procurem para o estudo do papel dos diretores de turma no sucesso dos alunos, os entrevistados afirmam, na sua totalidade, que desempenham várias funções, sendo a primeira de natureza predominantemente administrativa, já que sobre eles recaem responsabilidades que se prendem com a gestão do projeto curricular de turma. Também realçam o papel de proximidade que têm com os alunos e com as famílias, admitindo, embora, com menos representatividade, que começam a assumir novas responsabilidades na articulação curricular vertical e horizontal, pela necessidade que há de responder aos referenciais da avaliação externa. Pelo estudo realizado por Georgina Lopes (2010), constata-se que a articulação/sequencialidade é um

dos pontos fracos mais referenciados nos relatórios de avaliação externa, razão porque os processos de melhoria incidem nesses pontos (Gonçalves, 2010), sendo os coordenadores de gestão intermédia chamados a ter uma maior intervenção (Domingos, 2010; Fialho & Saragoça, 2011), mesmo que a avaliação externa seja caracterizado como um processo de teor burocrático (Fonseca, 2010).

A primeira questão que se coloca, por norma, sobre os diretores de turma recai na sua escolha a partir de um perfil, definido pelas orientações do Ministério da Educação, mas que é necessário compatibilizar com processos de gestão de recursos humanos na escola. Dos 12 entrevistados, apenas um, disse que não tinha perfil para o ser, embora a grande maioria reconheça que entre o cumprimento das orientações, entendidas como normativos, e o perfil desejado há uma grande distância. Consultados os documentos estruturantes (projeto educativo e projeto curricular) das três escolas a que pertencem os entrevistados, verifica-se que numa escola os critérios não são públicos, ainda que a responsabilidade da sua escolha seja sempre do diretor.

No entanto, os entrevistados afirmam que, com a estabilidade do corpo docente, torna-se mais fácil a definição de um perfil e a sua materialização, sendo o princípio da continuidade o que é mais perfilhado, pois só assim “os resultados podem ser melhores”, embora, em caso de um insuficiente diagnóstico de problemas pedagógicos, “o aluno pode ser prejudicado, porque isso arrasta-se por vários anos” (Entrevistado 3). Mas, como refere um diretor de turma, “o perfil está definido – liderança, relacionamento, tolerância, dedicação – sendo a escolha realizada pelo diretor, já que o conhecimento que tem das pessoas é fundamental” (Entrevistado 1), o que não obsta a que “os diretores de turma mudem muito de ano para ano” (entrevistado 11) e que “alguns horários vão para concurso com um lugar de diretor de turma por atribuir” (entrevistado 2).<sup>1</sup>

Podem dizer-se que o trabalho do diretor de turma no sucesso dos alunos passa muito pelo conselho de turma, o que levaria à valorização da dimensão curricular, caso a autonomia

na elaboração de um projeto curricular de turma fosse um situação real e não o somatório das planificações anuais de cada disciplina (Pacheco, 2008). Neste caso, o seu trabalho reduz-se formalmente a aspetos organizacionais: sinalização de alunos com dificuldades para a elaboração das turmas – “o diretor de turma na 1ª semana antes do início das aulas lê os relatórios dos alunos, identifica situações-problema e dá as indicações aos docentes (Entrevistado 1) – e para a organização de planos de recuperação e acompanhamento, controlo das faltas dos alunos, bem como reunião e comunicação com os encarregados de educação e pais. A caderneta do aluno torna-se num “meio privilegiado de comunicação dos diretores de turma com os pais, assim todos os pais sabem o que se passa na turma” (entrevistado 1).

Como também os entrevistados reconhecem, o diretor de turma tem que ser alguém que “sabe ouvir e falar com os alunos” (entrevistado 8), estando em “contato permanente com a família” (entrevistado 12), havendo um “cuidado especial dos diretores de turma para informar alunos e pais” (entrevistado 6), tendo um conhecimento real da situação familiar, sendo de admitir, como refere um entrevistado, que os “diretores de turma conhecem melhor os alunos do que os pais” (entrevistado 9).

A dimensão relacional é essencial no trabalho do diretor de turma e o modo como ele faz a gestão do processo de ensino/aprendizagem de todos os docentes de uma turma é um fator que contribui para o estabelecimento de critérios de confiança com os alunos e com as famílias. Daí que “participação ativa dos diretores de turma na busca de resolução de problemas” (entrevistado 7) surgidos em contexto escolar seja uma das suas principais tarefas pedagógicas.

A argumentação da proximidade dos diretores de turma com alunos e famílias está ligada à convicção, partilhada ao nível geral das intervenções dos entrevistados, que a causa principal para o insucesso está fora da escola, e mormente nos fatores ligados ao contexto socioeconómico, à diminuta participação na escola e ao insuficiente acompanhamento das tarefas de aprendizagem pelos pais. Na opinião de um entrevistado, sendo os

diretores de turma um elo privilegiado de ligação entre alunos e famílias, eles representam esses interesses, embora “demore tempo a criar hábitos de participação” (Entrevistado 1), sendo necessária a sua “persistência, recorrendo-se a todas as estratégias possíveis” (Entrevistado 8), que passam, entre outras, pela flexibilização dos horários de atendimento, pela escolha de um horário pós-laboral, pela dinamização de atividades em que os filhos participem, pela correspondência através de *email* e, inclusive, e dos 12 entrevistados apenas dois não o fizeram ainda, pelo disponibilização do número de telemóvel pessoal. Deste modo, é reconhecido que “os pais que mais se envolvem na escola são os que melhores resultados têm os seus educandos” (entrevistado 10) e que “o papel do diretor de turma é o de tentar dar a volta aos alunos, ajudando-os a prosseguir, mas o meio é um fator de resistência” (entrevistado 2).

Não havendo muitas diferenças entre as escolas a que os entrevistados pertencem, verifica-se que é comum entre eles a afirmação de que é difícil motivar os alunos e com que a sobrelotação dos espaços da escola há mais dificuldades em controlar a disciplina, tornando-se imprescindível que tanto pais e alunos conheçam a existência do regulamento interno. Esta é, aliás, uma preocupação organizacional presente em todos os entrevistados, pois trata-se de um documento que se torna crucial quando da resolução de problemas mais de natureza disciplinar. Reconhece-se, assim, que é mais fácil ser diretor de turma numa escola em que a “disciplina é reduzida, os alunos estão motivados e obtêm bons resultados” (entrevistado 4).

A dimensão curricular é inerente ao trabalho do diretor de turma, podendo ser interpretado de acordo com as culturas curriculares existentes, sendo necessário fazer a diferença entre o que são os discursos e o que são as práticas. Porque a existência, no plano dos normativos, de um projeto curricular de turma não significa, ao nível das práticas da escola e da sala de aula, a consagração de uma construção curricular recontextualizada, o papel do diretor de turma pode ser mais de natureza normativa que propriamente de natureza projetual. Com efeito, na análise que se pode fazer da introdução dos projetos na

organização escolar portuguesa, constata-se que são pautados não só por critérios de padronização das políticas curriculares (2008), como também por procedimentos burocráticos e normativistas (Fernandes, 2011; Roldão, 2005), em que nada altera a estrutura de centralização existente (Pacheco, 2008).

Assim, e porque lhe são exigidas novas tarefas, o diretor de turma torna-se num coordenador que faz “a articulação com todos os professores da turma” (entrevistado 11), tanto na gestão e organização dos apoios pedagógicos, quanto na adoção de mecanismos de articulação curricular envolvendo as disciplinas, os projetos e demais atividades que são pensadas em termos de uma turma, reconhecendo-se que “pede-se continuamente aos diretores de turma tudo e mais alguma coisa, e nem sempre consegue dar resposta a tudo” (entrevistado 6).

Um das novas tarefas que lhes são exigidas têm que ver com a coordenação e dinamização de atividades de articulação curricular, quer a montante, na escola, com a organização de dinâmicas que sejam partilhadas pelos docentes, quer a jusante, na sala de aula, sendo neste contexto que se processa o processo de integração das aprendizagens.

O diretor de turma tem um papel-chave na “interligação das estruturas intermédias” (entrevistado 2) no momento da elaboração do projeto curricular de turma, ainda que a generalidade dos entrevistados aponte para a existência de orientações globais que depois são utilizadas de forma informal pelos professores de cada disciplina da turma. Mesmo o trabalho de organização e gestão dos apoios educativos pode não passar de uma tarefa meramente administrativa, ou burocrática, se o diretor de turma não seguir estratégias de monitorização dos diversos procedimentos de diferenciação pedagógica, explicitados nos respetivos planos.

Num dos grupos focais em que as entrevistas foram realizadas, os quatro diretores de turma assumiram que o resultado da avaliação externa tem introduzido mudanças nas suas funções. Como a escola em causa obteve suficiente no domínio “prestação do serviço educativo”, os diretores de turma foram chamados a ter um papel de maior intervenção curricular na

elaboração de um plano de melhoria, juntamente com coordenadores de outras estruturas intermédias, por exemplo, coordenadores de departamento, com medidas concretas de dinamização da articulação vertical e horizontal.

A existência deste plano de melhoria, com responsabilidades acrescidas para os diretores de turma, denota a preocupação de adoção dos referenciais da avaliação externa nas escolas, com vista à melhoria dos resultados escolares e à melhoria da classificação a obter avaliação externa. Para além das dimensões organizacional e pedagógica, manifestamente reconhecidas, o papel do diretor de turma orienta-se, também, para uma dimensão curricular, que começa a ganhar mais sentido com a avaliação externa das escolas. Como hipótese de trabalho, pois é necessário aprofundar empiricamente esta questão, enuncia-se que há a tendência para os coordenadores intermédias de gestão, ao nível das escolas, se apropriarem dos referenciais externos da avaliação, aceitando-a como orientação para a reestruturação de práticas curriculares.

## Conclusão

A abordagem das dimensões do diretor de turma necessita de ser enquadrada de uma forma mais completa na discussão sobre o que é o currículo, e quais são os seus significados para os diferentes atores do sistema educativo, e de que modo as culturas curriculares contribuem para a sua clarificação ao nível dos discursos e das práticas.

Os resultados preliminares de um estudo empírico, que faz parte de um projeto de investigação mais amplo, que envolve seis universidades públicas (Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade de Évora e Universidade do Algarve), tendem para a sobrevalorização, no trabalho do diretor de turma, das dimensões organizacional e pedagógica face à dimensão curricular, embora esta comece a ser valorizada pela apropriação dos coordenadores dos órgãos intermédios de gestão, nos

quais se incluem os diretores de turma, dos referenciais da avaliação externa do domínio da prestação do serviço educativo. É assim possível que o diretor de turma, tal como outros coordenadores de gestão intermédia da escola, são protagonistas de processos e práticas de melhoria, através da gestão de atividades curriculares ligadas à articulação vertical e horizontal, já que, como referem Maria José Silvestre, Isabel Fialho e Marília Cid (2011, p. 1), na análise de relatórios de avaliação externa, “foram identificados alguns indicadores cuja ausência conduziu a uma avaliação menos positiva, a qual surge associada ao valor relativo de responsabilização dos diferentes atores organizacionais”.

A continuidade da investigação permitirá identificar e analisar os efeitos que a avaliação externa produz na organização e gestão das práticas curriculares e, consequentemente, na valorização do diretor de turma.

## Referências bibliográficas

- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted. A. Aoki.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Boavista, M. C. (2011). *O diretor de turma: perfil e múltiplas valências em análise.* Lisboa: Universidade Lusófona - <http://hdl.handle.net/10437/1246> (Dissertação).
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis.* Porto: Porto Editora.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa. Experiência e história em pesquisa qualitativa.* Minas Gerais: EDUFU.
- CNE (2011). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo.* Lisboa: CNE.
- Doll, W. (2004). *Curriculo e Controlo. Revista de Estudos Curriculares, 2 (1), 7-40.*
- Domingos, C. M. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas.* Aveiro: Universidade de Aveiro - <http://hdl.handle.net/10773/5680> (Dissertação).
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios.* Porto: Porto Editora.
- Fialho, I., & Salgueiro, H. (2011). *Turma Mais e Sucesso Escolar.* Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, I., & Saragoça, J. (2011). *Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas.*

- Comunicação apresentada ao Seminário Avaliação externa de Escola. Novo Círculo. Braga: Universidade do Minho <http://hdl.handle.net/10174/3501>
- Fonseca, A. M. (2010). *Escolas, avaliação, autoavaliação e resultados dos alunos*. Aveiro: Universidade de Aveiro - <http://hdl.handle.net/10773/3683> (Dissertação).
- Garcia, R. L., & Moreira, A. F. (2003). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta (pp. 17-47).
- Conçalves, M. J. (2009). *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Lisboa: Universidade de Lisboa - <http://hdl.handle.net/10451/3375> (Dissertação).
- Goodson, I. F. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, J.A., & Pacheco, J. A. (Org.). (2007). *Fazer investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervenções realizadas pela Inspeção-Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006-2007*. Coimbra: Universidade de Coimbra - <http://hdl.handle.net/10316/15562> (Dissertação).
- Marsh, C. (2005). *Key concepts for understanding curriculum* (3ª ed.). London: Routledge.
- Martinand, L. (2007). Didática e Didáticas. Esboço problemático. In A. Estrela (Org.), *Investigação em Educação, Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 147-168). Lisboa: Educa.
- Martins, J. M. (2005). *Das competências legais às práticas organizacionais do diretor de turma. Estudo de caso*. Lisboa: Universidade Aberta <http://hdl.handle.net/10400.2/657> (Dissertação).
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar. Políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mendonça, C. F. (2009). *O diretor de turma líder e facilitador da relação educativa*. Lisboa: Universidade do Algarve - <http://hdl.handle.net/10400.4/241> (Dissertação).
- Moreira, A. F. (2000). *Currículo: questões atuais* (4ª ed.). Campinas: Papirus Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2011). *Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica*. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper No. 42.

- Oliveira, M. R. (2001). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa* (3ª ed.). Campinas: Papirus Editora.
- Oliveira, M. R. (2011). A prática de ensino da didática no Brasil: introduzindo a temática (12ª ed.). In M. E. André & M. R. Oliveira (Org.), *Alternativas no ensino da didática*. (pp. 7-18). Campinas: Papirus Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). A estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização curricular portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2010). Dos autores políticos do currículo. In M. Zuleide Pereira et al (Org.), *Diferenças nas políticas de currículo* (pp. 81-103). Paraíba: Editora Universitária da UFPB.
- Pacheco, J. A. (2011). *Avaliação externa: teorias e modelos*. Braga: Universidade do Minho - <http://hdl.handle.net/1822/11718>
- Pinar, W. (2007). *O que é Teoria Curricular?* Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (2006). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (Org.). (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rua, M. F. (2008). *O diretor de turma: um desempenho de papel labiríntico*. Lisboa: Universidade Aberta - <http://hdl.handle.net/10400.2/1576> (Dissertação).
- Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 139-162.
- Salgueiro, A. R. (2010). *O diretor de turma como gestor do projeto curricular: um estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa - <http://hdl.handle.net/10451/3392> (Dissertação).
- Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011). *Avaliação de organizações escolares em Portugal: estudo reflexivo dos relatórios da avaliação externa na região Alentejo*. *Revista de Enfermagem UFPE Online*, 5(2), 533-542 - <http://hdl.handle.net/10174/3551>
- Soares, P. C. (2011). *As tecnologias móveis na comunicação entre diretor de turma e encarregado de educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa - <http://hdl.handle.net/10451/5673> (Dissertação).



Young, M. (1998). *The Curriculum of Future, From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

Young, M. (2011). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Zenhas, A. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Universidade do Minho - <http://hdl.handle.net/1822/713> (Dissertação).