



É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Ao meu filho Rodrigo,  
por tantas horas roubadas neste seu início de vida  
Aos meus pais e ao Rui, pelo apoio constante  
e por terem partilhado comigo as angústias  
e as alegrias deste percurso*

## **Agradecimentos**

Este é o registo da minha gratidão pelo apoio, de que tive a honra de beneficiar, tanto do Professor Doutor José Carlos Morgado como do Professor Doutor José Ferreira Brites nesta caminhada de formação. Sem eles não teria conseguido chegar aqui.

Ao Instituto Politécnico de Leiria por ter proporcionado condições favoráveis ao desenvolvimento deste projecto.

Queria também agradecer às duas professoras que gentilmente cederam as suas salas de aula e que tornaram este projecto de investigação possível.

À Isabel Beato pela colaboração na tradução do resumo.

A todos os colegas e amigos que colaboraram na realização deste trabalho, quer através da emissão de pareceres, preenchimento de questionários, realização de entrevistas, função de juízes, quer na qualidade de participantes nas actividades de investigação, quer ainda pelos apoios individualmente prestados.

Por fim gostava de deixar uma palavra de agradecimento à minha família que sempre me apoiou com muito carinho e pela capacidade de compreensão que revelaram ter nas minhas ausências.

A todos o meu muito obrigada.

*“O objectivo fundamental de um professor é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (Cury, 2003: 70)*

## Resumo

Este trabalho de investigação surge num momento em que questões como saberes básicos, a inclusão educativa e a diferenciação curricular têm tido visibilidade crescente, nomeadamente, no ensino básico. É imprescindível atender à diversidade, uma realidade cada vez mais comum no interior das salas de aulas, considerando-a não como um obstáculo mas como uma fonte enriquecedora do processo educativo, bem como à inclusão, matéria de particular relevância no nosso sistema educativo, uma vez que a partir delas se pode idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios de equidade.

Neste sentido, importa perceber se os professores estão a conseguir uma efectiva flexibilização e diferenciação curriculares nas escolas ou se, pelo contrário, continuam entrincheirados entre rotinas securizantes, adiando a possibilidade de edificar uma verdadeira escola inclusiva. Partindo desta problemática, este projecto de investigação norteou-se pelos seguintes objectivos gerais: conhecer as percepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente a inclusão, práticas inclusivas e escola inclusiva; compreender o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas; identificar de que formas os professores (re)contextualizam o currículo prescrito a nível oficial; verificar de que modo os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aulas; verificar se recorrem, ou não, a estratégias e métodos de diferenciação curricular; avaliar a importância que os professores atribuem à formação contínua como motor de mudança e melhoria das práticas curriculares. Para o efeito, recorreremos a uma metodologia de investigação de tipo misto, que incluiu a aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo que frequentavam acções de formação contínua na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, e, posteriormente, a realização de entrevistas, a análise documental e a observação de aulas em duas situações específicas, configurando dois estudos de caso. Como principais conclusões podemos destacar que os dados confirmam e reforçam: (i) a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e colocam-se a diferentes níveis, ou seja, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é efectivamente concretizado; (ii) a recontextualização do currículo constitui um importante desafio tanto ao nível das estruturas como dos instrumentos de gestão curricular das escolas; (iii) em tempos de heterogeneidade, diferença e diversidade, a formação contínua tem estado pouco atenta a estes aspectos; e (iv) que os professores estão, ainda que timidamente, a dar passos no sentido de

construírem uma escola mais inclusiva, com recurso a pedagogias divergentes, procurando fazer da escola portuguesa um espaço de inclusão educativa, aberto à diferenciação curricular.

## Abstract

The scope of this research is connected to basic knowledge, educational inclusion and the curriculum differentiation which have gained visibility especially in the Portuguese educational basic level. It is absolutely necessary to take into account the diversity, not as an obstacle but as a rich resource towards the educational process. The inclusion shall be seen as a relevant issue for the Portuguese educational system to prove that education is the right way to achieve equity principles.

It is relevant to understand if teachers are able to make a real flexibility and a correct curriculum differentiation in their schools or on the opposite are still attached to traditional routines, postponing the possibility to build a real inclusive school.

This research had the following general aims: To identify the teachers' perceptions from the 1st cycle from the basic level's concerning inclusion, inclusive best practices and inclusive school; to understand the educational and curriculum policies' impact considering the inclusive best practices; to identify the way teachers adapt the defined official curriculum; to verify how teachers manage with the diversity within the classroom; to verify if they are supported or not on strategies and curriculum differentiation methodologies; to evaluate the importance teachers give to lifelong learning in order to be able to change and improve practices.

In this research we adopted a mixing methodology which includes first the questionnaires for the teachers of the 1<sup>st</sup> cycle who were attending a continuous training action in the Higher School for Education of the Polytechnic Institute of Leiria, second interviews, and then documentary analysis and finally the observation of two studies cases.

The main conclusions allow to confirm and reinforce the obtained data that: (i) the idea that curriculum questions are multiple and very complex and are put up at different level, since the moment the curriculum is established till the moment it is performed. (ii) the reestablishment of the curriculum is an important challenge both at structural level and curriculum schools management tools: (iii) concerning heterogeneous, differences and diversity, continuous training actions for teachers has been concentrated into others aspects and finally (iv) the teachers though tentatively are giving the first steps to reach the inclusive education, supporting on divergent pedagogical methodologies, aiming at the construction of a Portuguese school, as an educational inclusive school opened to curriculum differentiation.

## Índice

Introdução .....	16
Parte I .....	23
Capítulo I.....	23
Do Currículo Comum...ao Currículo diferenciado.....	23
1.Desventuras da escola pública .....	24
2. Currículo no ensino básico.....	28
2.1 Aspectos curriculares .....	28
2.2. Mudanças curriculares no Ensino Básico .....	34
3. Do currículo prescrito à diferenciação curricular – desocultar sentidos .....	46
3.1. Currículo nacional e projectos de escola .....	63
4. Políticas de diferenciação curricular .....	67
Capítulo II.....	79
Inclusão Educativa.....	79
1.Perspectiva evolutiva do conceito de inclusão.....	80
1.1. Da exclusão à segregação .....	80
1.2 .Da segregação à integração.....	81
1.3. Da integração à inclusão .....	85
2. De Jomtien a Salamanca .....	88
3. Inclusão educativa e educação inclusiva .....	93
4. Em busca da definição de Inclusão .....	97
5. Princípios fundamentais rumo à edificação de escolas inclusivas.....	102
5.1. Do conceito ao processo .....	105
6. Inclusão e a Escola para Todos.....	113
7. Incluir todos os alunos numa aprendizagem de sucesso – a prática educativa.....	117
Capítulo III.....	122
Formação Contínua .....	122
1.Formação Inicial.....	123
2.Formação contínua.....	133
3. Os efeitos esperados da formação .....	142
4. Desenvolvimento profissional docente .....	145
5. Modelos de profissionalidade docente .....	152
Parte II .....	158
Capítulo IV.....	158
Metodologia da investigação .....	158
1. Problemática da Investigação.....	159
2. Pressupostos metodológicos da investigação.....	163
3. Objectivos .....	167
4. Caracterização do percurso metodológico .....	167
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	173
5.1. O inquérito por questionário .....	173
5.2. Observação Não Participante versus Observação Participante .....	178
5.3. Notas de campo.....	180
5.4. Entrevista.....	181
5.5. Análise documental .....	182

6. Técnicas de tratamento e análise dos dados .....	183
6.1. Análise estatística .....	183
6.2. A análise de Conteúdo .....	196
7. Caracterização da população e da amostra .....	198
8. Caracterização do contexto de observação .....	201
8.1. As docentes .....	202
8.2. As Escolas .....	204
8.2.1. A Escola A .....	204
8.2.2. A Escola B .....	206
8.3. As turmas .....	209
8.3.1. A Turma A .....	209
8.3.2. A Turma B .....	211
Capítulo V .....	214
Percepções e Práticas dos professores sobre inclusão educativa e diferenciação curricular ....	214
Introdução .....	215
1. As percepções dos professores .....	215
1.1. Apresentação e apreciação global dos dados do questionário .....	216
1.2. Percepções sobre inclusão e escola inclusiva .....	220
1.3. (Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional .....	228
1.4. Práticas curriculares quotidianas dos professores .....	236
1.5. Formação contínua .....	241
1.6. Apreciação/Síntese global .....	245
2. Processos e práticas curriculares .....	248
2.1. Opiniões das entrevistadas .....	249
2.1.1. Objectivos e guião da entrevista .....	249
2.1.2. Opiniões das professoras sobre inclusão e escola inclusiva .....	251
2.1.3. (Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional .....	254
2.1.4. Práticas curriculares quotidianas dos professores .....	257
2.1.5. Formação Contínua .....	262
2.1.6. Apreciação/Síntese Global .....	263
2.2. Práticas curriculares em sala de aula .....	265
2.2.1. Objectivos a atingir .....	265
2.2.2. As práticas curriculares na sala de aulas do 1.º e 2.º anos de escolaridade .....	271
2.2.3. As práticas curriculares na sala de aula do 2.º ano de escolaridade .....	290
2.2.4. Apreciação/Síntese Global .....	307
2.3. Análise Documental .....	312
2.3.1. Objectivos a atingir .....	312
2.3.2. Projecto Educativo .....	312
2.3.3. Projecto Curricular de Agrupamento .....	318
2.3.4. Projecto Curricular Turma .....	324
2.3.5. Apreciação/Síntese Global .....	326
Considerações Finais .....	330
Bibliografia .....	343
Referências documentais .....	362
Referências legislativas .....	364
ANEXOS .....	368
Anexo I - Questionário	
Anexo II - Transcrição das Entrevistas A e B	

Anexo III - Análise de Conteúdo das Entrevistas

Anexo IV - Guião de Observação

Anexo V - Observação caso A

Anexo VI - Notas de Campo A

Anexo VII - Observação caso B

Anexo VIII - Notas de Campo B

## Lista de Siglas

ACP – Análise de Componentes Principais  
ATL – Actividades em Tempos Livres  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
CEE – Comunidade Económica Europeia  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DA – Dificuldade de Aprendizagem  
DEB – Departamento de Educação Básica  
DGEBS – Direcção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários  
DP – Desvio Padrão  
ECD – Estatuto da Carreira Docente  
EE – Ensino Especial  
EEA – Área Económica Europeia  
EFTA - European Free Trade Association  
FC – Formação Contínua  
INE – Instituto Nacional de Estatística  
KMO – Kaiser-Meyer-Olkin  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
ME – Ministério da Educação  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PCA – Projecto Curricular de Agrupamento  
PCE – Projecto Curricular de Escola  
PCQP – Práticas Curriculares Quotidianas dos Professores  
PCT – Projecto Curricular de Turma  
PEA – Projecto Educativo de Agrupamento  
PE – Projecto Educativo  
PEPT – Programa de Educação Para Todos  
PNEP – Programa Nacional do Ensino de Português  
PSIEI – Percepções Sobre Inclusão e Escola Inclusiva  
QE – Quadro de Escola  
QZP – Quadro de Zona Pedagógica  
RCPNN – (Re)contextualização do Currículo Prescrito a Nível Nacional  
SPSS - Statistical Package for Social Sciences  
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Scree Plot da escala .....	189
Gráfico 2 – Dados relativos ao sexo.....	198
Gráfico 3 – Dados relativos à idade.....	199
Gráfico 4 – Dados relativos ao tempo de serviço. ....	199
Gráfico 5 – Dados relativos a habilitações académicas. ....	200
Gráfico 6 – Dados relativos à situação profissional. ....	201
Gráfico 7 – O ensino será inclusivo se os professores assumirem que os alunos aprendem de forma diferente.....	223
Gráfico 8 – A escola só promoverá inclusão educativa se os professores recorrerem a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos.....	224
Gráfico 9 – Gestão flexível do currículo, percursos curriculares alternativos e inclusão educativa .....	225
Gráfico 10 – Importância da planificação e do desenvolvimento dos programas tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos .....	226
Gráfico 11 – Gestão da diversidade de alunos.....	227
Gráfico 12 – Importância do trabalho de grupo como via propícia para a inclusão educativa..	227
Gráfico 13 – Relação da formação contínua e a inclusão educativa .....	228
Gráfico 14 – Organização do currículo por áreas facilita a integração dos conhecimentos dos alunos .....	230
Gráfico 15– Papel dos projectos curriculares na adequação do currículo nacional .....	231
Gráfico 16 – Importância do PCT no atendimento à diferença .....	232
Gráfico 17 – Papel do Conselho de Docentes na garantia da diferenciação curricular ao nível metodológico.....	233
Gráfico 18 - Papel do Conselho de Docentes na definição de estratégias que promovam a inclusão educativa .....	233
Gráfico 19 – Gestão da diversidade na escola/agrupamento .....	235
Gráfico 20 – Condições para os professores desenvolverem trabalho colaborativo .....	235
Gráfico 21 – Metodologias utilizadas pelos professores .....	238
Gráfico 22– Desenvolvimento de trabalho específico .....	238
Gráfico 23 – Utilização frequente de instrumentos diversificados para avaliar o progresso de cada aluno.....	239
Gráfico 24 – A importância do número de alunos por turma.....	239
Gráfico 25 – Práticas dos professores.....	240
Gráfico 26– No decurso das actividades lectivas recorro frequentemente a outros materiais para além do manual escolar. ....	241
Gráfico 27 – A formação contínua tem-se desenvolvido em contexto.....	242
Gráfico 28– Pertinência da formação contínua .....	243
Gráfico 29 – Cariz da formação contínua .....	243
Gráfico 30 – A formação contínua prepara para o recurso a metodologias de ensino diversificadas.....	244
Gráfico 31– As temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes.....	244

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Objectivos do ensino básico.....	36
Quadro 2 – Objectivos específicos de ciclos .....	37
Quadro 3 – Competências gerais à saída da educação básica .....	41
Quadro 4 – Plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico de 1989 (a) .....	42
Quadro 5 – Plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico de 2001 .....	42
Quadro 6– Implicações do princípio de diferenciação .....	58
Quadro 7 - Ambiente da sala de aula rumo à diferenciação .....	61
Quadro 8 - Filosofia e prática da diferenciação .....	62
Quadro 9 – Princípios orientadores da Educação Especial.....	87
Quadro 10 – Construção de comunidades .....	100
Quadro 11 – Inclusão em educação.....	101
Quadro 12: Escolas regulares mais eficazes – principais características .....	105
Quadro 13 – Concepções de escola.....	106
Quadro 14– Caracterização das quatro tradições de formação inicial .....	129
Quadro 15 - Paradigmas de formação contínua .....	140
Quadro 16 – Aprendizagem e desenvolvimento profissional.....	148
Quadro 17 – Fases do ciclo da carreira.....	151
Quadro 18 – Primeiro momento de recolha de dados .....	171
Quadro 19 – Recolha de dados qualitativos.....	172
Quadro 20 – Enunciados por dimensão. ....	177
Quadro 21– Definição das dimensões e respectivos itens.....	196
Quadro 22– Sistema de categorias e subcategorias para análise das entrevistas. ....	197
Quadro 23– Guião das Entrevistas.....	251
Quadro 24– Instrumento para análise das aulas observadas .....	270
Quadro 25 – Linhas orientadoras/objectivos .....	315
Quadro 26 – Prioridades Curriculares .....	318

## Índice de Figuras

Figura 1 – Relações entre os tipos de escola e a diferença .....	97
Figura 2- Diversificar a pedagogia ou tornar o currículo diferente?.....	117
Figura 3 Esquema global da investigação.....	169
Figura 4 Gráfico ilustrativo da faixa etária da população existente na aldeia. ....	205

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas do PSIEI com 16 itens e com 10 itens .....	185
Tabela 2 Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas do PCQP com 22 itens e com 10 itens .....	186
Tabela 3 Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas do RCPNN com 15 itens e com 10 itens .....	187
Tabela 4. Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas do FC com 12 itens e com 10 itens	188

Tabela 5 Variância explicada e variância acumulada pelos 4 factores .....	189
Tabela 6 Distribuição dos itens pelos factores, saturações factoriais e comunalidades .....	190
Tabela 7. Matriz de correlação factorial .....	191
Tabela 8 Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor 1 .....	193
Tabela 9 Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor 2 .....	193
Tabela 10 Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor 3 .....	194
Tabela 11 Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor 4 .....	195
Tabela 12 Mínimo, Máximo, médias e desvios padrão do número de alunos, número de alunos com DA e número de alunos NEE .....	217
Tabela 13 Médias, desvios-padrão, teste de Levene e ANOVA da escala em função do tempo de serviço .....	218
Tabela 14 Médias, desvios-padrão, teste de Levene e ANOVA da escala em função da situação profissional .....	219
Tabela 15 Matriz de classificação do grau de exigência do trabalho <sup>a</sup> .....	219
Tabela 16. Médias, desvios-padrão, teste de Levene e ANOVA da escala em função do grau de exigência .....	220

## Introdução

*“Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar, aumento-te”*

Saint-Exupéry

A profundidade e o sentido humanista que irradiam deste pensamento converteram-no no “hipocentro” do projecto de investigação que agora se conclui. Estando, desde há algum tempo, ligados à formação inicial, mais especificamente no acompanhamento das práticas pedagógicas, somos quase diariamente confrontados com práticas que se revelam, na esteira do que postula Bourdieu (1998), “indiferentes às diferenças”, motivo pelo qual a edificação de uma escola inclusiva é para nós um dos maiores imperativos a que a sociedade, e em particular os professores, se vêem “obrigados” no início deste Século.

Contrariamente a um passado ainda não muito distante, a Escola está hoje aberta a todos, mas confronta-se com múltiplas diversidades, as quais representam um dos seus principais desafios (Erickson *et al.*, 2008; Moreira, 2002; Roldão, 2003a). São múltiplos os factores que contribuiram para tal, nomeadamente a universalização da educação escolar e o fenómeno migratório. Às escolas exige-se, hoje, que atendam todos e cada um que a elas chegam de forma inclusiva. Trata-se de uma tarefa que exige escolas mais abertas e atentas aos contextos em que estão inseridas e com as quais interagem, com consequências inevitáveis nos “ofícios” do aluno e do professor bem como no sentido do trabalho escolar (Enguita, 2007; Hargreaves, 2003; Perrenoud, 1995; Tardif e Lassardi, 2008)

A vantagem essencial que hoje desempenha a educação para todos é a da inclusão (Sacristán, 2000). Todavia, actualmente, continua-se a reclamar que a escola se deve tornar mais inclusiva. Esta é uma questão que continua na ordem do dia. Nos discursos a tónica é posta na qualidade do ensino que é prestado a todos os cidadãos que frequentam a escola e à qual têm direito. A ideia de que a escola, cada vez mais, é uma encruzilhada de culturas começa a ser equacionada. Mais do que falar de cultura de escola devemos antes falar de culturas na escola.

Porém, existem ainda professores que não deixam de sonhar com “a turma ideal”, onde, hipoteticamente, todos os alunos aprenderiam da mesma maneira e todos evoluiriam ao mesmo ritmo. Há já algumas décadas que, para responder a imperativos de igualdade de acesso, a

escola de massas pôs fim a essa utopia pedagógica, tornando o ensino obrigatório para crianças de ambos os sexos e de distintos estratos sociais e/ou culturais. Só que, agora, a diversidade é bem mais ampla e a heterogeneidade da população escolar tende a ser percebida por esses professores como um problema e não como um factor valorizador e enriquecedor das aprendizagens (Ainscow et al., 1997)

Nesta ordem de ideias, a heterogeneidade existente nas escolas exige dos professores, mais do que no passado, respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, onde a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso são aspectos centrais. Uma situação cada vez mais desafiante, que obriga a maiores exigências na preparação dos alunos e a alterações significativas ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos, aspectos a que se referem autores como Tomlinson e Allan (2002) e Heacox (2006).

A escola tem sido (e continua a ser) considerada um elemento primordial na formação de cidadãos da sociedade contemporânea, na medida em que através dela se consagra o princípio de que todos têm direito à educação e à cultura. Porém, tal como salienta Sacristán (2000:56), “a educação não é um meio omnipresente para a supressão das desigualdades (...)na melhor das hipóteses, a escolarização obrigatória é apenas um dos possíveis meios para percorrer o caminho para a igualdade”. Daí a importância que continua a ser consignada à educação no imaginário social. Todavia, como referia o então Presidente da República Jorge Sampaio, em mensagem dirigida ao seminário *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*, “o direito à educação não pode ser apenas uma manifestação de boas intenções ou um objectivo programático de realização indefinidamente diferida no tempo”. A sua natureza de direito fundamental remete-nos para tarefas e obrigações que resultam do acesso universal à educação ser hoje um direito e uma condição *sine qua non* de desenvolvimento e de progresso das sociedades actuais (CNE, 2004: 21).

A relevância que se atribui à educação das crianças tem vindo a ser objecto de particular atenção, nomeadamente após a aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança. Todavia, como refere Alarcão (2008), referindo-se a Portugal, não obstante o progresso verificado subsistem fortes desigualdades sociais, que são reflexo, designadamente, de contextos educativos vulneráveis (CNE, 2008).

O currículo, no que respeita ao ensino básico obrigatório, está concebido para que o desenvolvimento da educação escolar constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem: activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras e que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno. Estes princípios requerem da parte do professor a consideração de um conjunto de valores e competências profissionais que os ajudem a mobilizar estratégias e atitudes consequentes, das quais queremos aqui destacar, entre muitas, as seguintes: o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não-escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interacções e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; enfim, a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. No fundo, que o professor concretize uma efectiva diversificação curricular, no sentido que lhe é dado por Pacheco (2000), ou seja, que proceda à alteração e adaptação “de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos”, tendo sempre como “referente o currículo [comum] definido a nível político/administrativo” (Pacheco, 2000:13).

Todos os alunos têm direito a ter êxito nas suas aprendizagens. Assim, é urgente que a escola procure respostas às persistentes questões que a diversidade discente lhe coloca. Trata-se, no fundo, de conseguir que a escola se torne inclusiva, fazendo da diversidade e da diferença os seus eixos estruturantes.

A discussão sobre uma sociedade e uma educação inclusiva assume, segundo Rodrigues (2003), uma centralidade muito significativa, sobretudo por ter sido assimilada pela linguagem da legislação e do discurso político. Assumir a educação inclusiva é participarmos, enquanto educadores e profissionais, numa matriz que hoje é transversal a todo o pensamento científico, a toda a cultura humanista, a toda a organização sócio-política comprometida com a ideia de progresso assente nos valores inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

## **Problemática da Investigação**

Qualquer investigação tem como ponto de partida uma questão inicial, que se vai complexificando e desvelando em interacções constantes com os novos dados, em busca de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.

Assim, tal como se verifica noutros quadrantes sociais, a problemática da inclusão coloca-se com especial preponderância no sistema educativo português, principalmente ao nível do ensino básico, onde os professores são confrontados directamente com a necessidade de promoverem o sucesso educativo dos alunos que o frequentam. Um sucesso que, pelo facto da escola ter aberto as suas portas a todos os indivíduos, terá de ser construído a partir da diversidade e heterogeneidade que hoje caracterizam a generalidade das salas de aulas. Esta heterogeneidade ultrapassa as categorias específicas e mais visíveis da diversidade (deficiências, etnias, nacionalidade, entre outras), compreendendo também questões ligadas aos diversos interesses, motivações, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Tanto a nível nacional como internacional, perpassa a ideia de que é necessário atender à diferença, considerando-a como uma fonte enriquecedora do processo educativo. Esta ideia não pode ser dissociada do conceito de inclusão, nem de um conjunto de conceitos que lhe estão intimamente associados, permitindo idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios tão elementares como justiça e equidade.

A escolha do tema que está subjacente a este projecto de investigação surge, como referimos atrás, no seguimento de algumas interrogações que se nos têm vindo a colocar, quase diariamente, na nossa prática profissional. Uma preocupação a que não é alheia a dissonância que existe entre o que se determina ao nível dos normativos e dos programas de ensino e o que se concretiza ao nível das práticas educativas.

Neste sentido, decidimos orientar este percurso investigativo no sentido de averiguar de que forma(s) é que os professores lidam com a diversidade nas escolas e no interior das salas de aulas. Ou seja, procuramos problematizar se os professores estão a conseguir uma efectiva flexibilização e diferenciação curriculares nas escolas ou se, pelo contrário, continuam entrincheirados entre rotinas securizantes, adiando a possibilidade de edificar uma verdadeira escola inclusiva.

Estas problemáticas abrem espaço propício para um conjunto de interrogações que se impõem quando pretendemos analisar as práticas curriculares dos professores e verificar se estão em sintonia com os pressupostos de uma escola inclusiva:

Será que as actuais políticas educativas e curriculares têm consubstanciado mudanças ao nível das práticas curriculares dos docentes?

Será que, em termos de desenvolvimento curricular, os professores assumem uma postura deliberativa, eximindo-se assim do papel meramente executor que durante muito tempo lhes coube?

Como é que a escola, instituição curricular secularmente homogeneizadora, pode e/ou consegue lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos?

A que estratégias e metodologias os professores recorrem para fazerem da escola e do currículo que desenvolvem espaços verdadeiramente inclusivos?

É importante que os professores tenham consciência da importância das funções que desempenham e das responsabilidades que lhes estão consignadas ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com que trabalham. Não é nossa pretensão esperar que este trabalho encontre soluções para debelar a maior parte das dificuldades com que os professores se deparam e, por consequência, conduzir a uma transformação profunda das escolas. Temos noção de que tal tarefa depende de políticas educativas e curriculares que criem condições para que isso aconteça, mas tal só será possível a partir do esforço e empenho colectivos de vários sectores que, directa ou indirectamente, se interligam com a instituição educativa, em particular do trabalho dos professores e de projectos de investigação que possam contribuir para, em conjunto, se encontrarem caminhos que conduzam a uma mudança efectiva da escola. Contudo, a assunção de tal dificuldade não impede de acreditarmos que a grande mudança se faz de pequenas transformações e do(s) contributo(s) que cada um de nós, individual ou colectivamente, possamos emprestar à causa educativa.

De acordo com a problemática em estudo, os objectivos que nortearam o nosso percurso investigativo foram os seguintes:

1) Conhecer as percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente a inclusão, práticas inclusivas e escola inclusiva;

2) Compreender o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas;

3) Identificar de que formas os professores (re)contextualizam o currículo prescrito a nível oficial;

4) Verificar de que modo os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aulas;

5) Verificar se recorrem, ou não, a estratégias e métodos de diferenciação curricular; e, finalmente,

6) Avaliar a importância que os professores atribuem à formação contínua para a mudança e melhoria das práticas.

A partir destes objectivos identificámos quatro dimensões, a partir das quais construímos os instrumentos da recolha de dados e a que recorremos para estruturar o percurso investigativo e para apresentarmos os resultados obtidos bem como as apreciações sobre os mesmos, a saber:

1. Percepções sobre inclusão e escola inclusiva;
2. (Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional;
3. Práticas curriculares quotidianas dos professores;
4. Formação contínua.

### **Plano de organização do trabalho**

O trabalho que aqui apresentamos foi realizado entre 2006 e 2010 e encontra-se dividido em duas partes principais. Uma primeira parte, que engloba o enquadramento teórico e conceptual da investigação; uma segunda parte, que diz respeito ao contexto metodológico do trabalho realizado, seguido da apresentação da investigação empírica propriamente dita.

A Parte I agrega três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Do currículo comum...ao currículo diferenciado*, aborda os aspectos do currículo enquanto substância essencial do processo educativo e procura desocultar sentidos das políticas educativas e curriculares que subjazem ao processo do seu desenvolvimento. No segundo capítulo apresentamos algumas linhas de força que têm caracterizado os caminhos da inclusão, nomeadamente no que se refere

a princípios e práticas fundamentais na construção de escolas inclusivas. O terceiro capítulo é centrado na formação de professores e na profissionalidade docente, problematizando o contributo que podem propiciar aos professores nesse empreendimento complexo e difícil.

A Parte II reúne dois capítulos. Um deles, o quarto capítulo, dedicado à metodologia da investigação adoptada, ao enquadramento metodológico do trabalho empírico realizado e onde explicitamos as opções tomadas. O outro, o quinto capítulo, que intitulámos “percepções e práticas dos professores sobre inclusão educativa e diferenciação curricular”, abarca a apresentação e a análise dos resultados. Este capítulo encontra-se organizado em três secções. A primeira incide sobre as percepções dos professores sobre inclusão educativa e diferenciação curricular; a segunda secção é dedicada aos processos e práticas de inclusão educativa e diferenciação curricular desenvolvidos pelos professores em contexto escolar, isto é, em sala de aula; a terceira secção procura ser o lugar de sistematização e triangulação dos dados proporcionados pelas secções anteriores.

Por fim, seguem-se as considerações finais do trabalho de investigação a que nos dedicámos ao longo destes quatro anos, onde emerge, através dos dados recolhidos, que os professores estão, ainda que timidamente, a caminho de uma educação igualitária com recurso a pedagogias divergentes, o que de certa forma aponta para quebrar o carácter homogeneizador e uniformizador que durante muito tempo caracterizou o nosso sistema educativo.

## Parte I

### Capítulo I

Do Currículo Comum...ao Currículo diferenciado.

## 1.Desventuras da escola pública

No Portugal contemporâneo foi longo e difícil o caminho para a democracia. Foi com o 25 de Abril de 1974 que se deu o primeiro passo para a construção do regime democrático e, por consequência, para a democratização do ensino. Este momento é considerado um marco importante na história portuguesa, uma vez que a partir daí se desencadearam profundas alterações em termos sociais (liberdade de expressão, universalidade do direito de votar em eleições livres, por exemplo), em termos económicos, políticos e, consequentemente, em termos educativos.

Das várias instituições que entretecem o tecido social, a escola foi considerada como um elemento primordial na formação de cidadãos para o novo modelo de sociedade, que se desejava plural e democrática. A democratização da escola, inserida num conjunto de medidas mais amplas que procuravam modificar a política cultural de Portugal, visava sobretudo beneficiar as camadas mais desfavorecidas da população, recuperando assim uma densa camada de capital humano que havia sido afastado, de uma maneira geral, do acesso à educação e cultura, pelo anterior regime. Além disso, preconizavam-se ainda duas alterações fundamentais: por um lado, a descentralização da administração do sistema de ensino, até aí profundamente centralista; por outro, e decorrente desta, a intervenção de todos na definição e operacionalização das políticas educativas.

É com base nestes propósitos que a Constituição da República Portuguesa consagra a instituição da escola pública e o princípio de todos os portugueses terem direito à educação e à cultura<sup>1</sup>. A edificação da escola pública teve por base os princípios da universalidade do acesso,

---

<sup>1</sup> Na Constituição de 1976, no artigo 74.º, dedicado ao ensino, referia-se:

1. O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.
2. O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho.
3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
  - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
  - b) Criar um sistema público de educação pré-escolar;
  - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
  - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
  - e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
  - f) Estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais;
  - g) Estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras.

Na versão actual da Constituição, este articulado apresenta uma redacção diferente da de 1976. Com efeito, no articulado actual, refere-se:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

da igualdade das oportunidades e da continuidade dos percursos escolares. Tinha como missão, sobretudo, educar – emancipação pelo saber –, integrar – através da partilha de uma cultura comum –, e conferir competências – função social. Em muitos casos, estes princípios não tiveram reciprocidade nas políticas, nas formas de organização, no currículo e nos métodos pedagógicos em que assenta a escola de massas.

Além disso, o igual direito de todos à educação não é sinónimo de uma educação igual para todos, isto é, uma educação homogeneizadora que não reconheça as diferenças que existem entre os alunos. Como refere Gimeno Sacristán, o facto de um ser humano receber a mesma educação que outro “não significa igualá-los entre si. A educação não é um meio omnipresente para a supressão das desigualdades” (Gimeno Sacristán, 2000: 56).

No entanto, embora a educação não deva ser padronizada, nem ter uma função homogeneizadora, tal preceito não pode ofuscar, em nada o facto de a escolaridade universal, gratuita e obrigatória, ser assim reconhecida como elemento estruturante na democratização do ensino, na ligação da escola à vida e na formação dos cidadãos. Daí que uma das principais virtudes da escola pública seja a garantia da escolarização de todos os cidadãos, o que implica o alargamento da base social de recrutamento dos alunos e a concretização do princípio da igualdade de oportunidades. “A escola que tinha sido criada apenas para elites foi, lentamente, alargando a sua base de recrutamento a clientelas sociais diversas que a foram transformando numa escola de massas e de contacto entre grupos de diferentes culturas” (Leite, 2003: 12). Na verdade, a escola pública acolhe<sup>2</sup> [ou deveria acolher] todas as crianças com o intuito de garantir os seus direitos humanos e sociais.

- 
- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
  - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
  - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
  - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
  - e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;
  - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
  - g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
  - h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
  - i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
  - j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

<sup>2</sup> No sentido em que a escola deve promover os meios e/ou recursos necessários para que todos os alunos sem excepção sejam bem sucedidos e se sintam parte dessa comunidade escolar. Por outras palavras ainda, que todos sem excepção sejam verdadeiramente incluídos.

Ainda a propósito da escola pública e da escolaridade obrigatória, Gimeno Sacristán refere que, na melhor das hipóteses,

“a escolarização obrigatória é apenas um dos possíveis meios para percorrer o caminho para a igualdade. Mas se qualquer indivíduo ou grupo constituído por alguma condição (género, classe social, etnia, modo de vida, etc.) recebem uma educação diferente, em extensão e em qualidade, daquela que os outros recebem, ou se não recebem nenhuma, então, é certo que se acentua a desigualdade entre uns e outros” (Gimeno Sacristán, 2000:56).

Vários autores – Teodoro (2003); Stoer e Araújo (2000) - salientam o facto da “construção tardia e retórica da escola de massas em Portugal” (Teodoro, 2003: 129), tendo a sua sistematização legal acontecido apenas com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro<sup>3</sup> (Lei de Bases do Sistema Educativo), em 1986, não podendo tal facto dissociar-se do atraso no processo de democratização política, o que aumentou as dificuldades de implementação e interiorização, pelas/nas escolas, dos direitos humanos e sociais ligados à escola de massas.

A escola pública, ao reger-se por princípios de direito à educação e à cultura, de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, de liberdade de aprender e de ensinar, de tolerância para com as escolhas de cada indivíduo, previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, os quais se mantêm inalteráveis, mesmo após a segunda alteração efectuada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto<sup>4</sup>, é vista como um *bem comum* que todos

---

<sup>3</sup> Esta lei foi, entretanto, objecto de alteração pela Lei 115/1997, de 19 de Setembro, e pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto, tendo-se procedido também, através, da Lei 49/2005, à republicação e renumeração do articulado, com as alterações e aditamentos produzidos. Assim, quando nos referirmos à LBSE, utilizaremos a numeração efectuada pela Lei 49/2005. Mais recentemente, houve outra alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

<sup>4</sup> No artigo 2.º da Lei 46/86, de 14 de Outubro, são enunciados os seguintes princípios gerais:

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

devemos preservar em prol de uma sociedade democrática. Assim se compreende, que a escola pública seja vista como uma “instituição com um mandato e função social e política que lhe são atribuídos pela Constituição da República” (Valente, 2001: 12).

A conquista da escola pública encontra-se actualmente esvaziada de quaisquer valores emancipadores. A escola pública está em crise, o que levou a que os pais e encarregados de educação tivessem diferentes reacções, que no limite, optaram por colocar as crianças em espaços privados como se as estivessem a “proteger”. De acordo com Nóvoa, as justificações destas reacções baseiam-se em “argumentos sociais (ausência de valores e violência crescente nas escolas) ” e em “argumentos académicos (escolas sem qualidade e docentes medíocres)” (Nóvoa, 2008: 222). Neste sentido, Cosme e Trindade (2005) destacam que a escola pública deve assumir as suas responsabilidades sociais desde que não deixe de assumir, primeiramente, as suas responsabilidades educativas. Ou seja, tudo o que se faz na escola para que os alunos possam aprender, tendo em conta quem são e as possibilidades pessoais, sociais e culturais de que dispõem, constitui um modo daqueles que nelas trabalham, assumirem, verdadeiramente, as suas responsabilidades sociais, o que implica que o papel das escolas e dos professores adquira relevância social através da sua relevância educativa.

A escola pública falhou na sua promessa de corrigir as assimetrias e diferenças sociais que atravessam o país. Portugal continua a ter a taxa mais elevada de abandono escolar em toda a União Europeia “apesar de avanços sensíveis nos últimos anos o sistema português está ainda longe do desempenho dos seus congéneres europeus (...). O valor da taxa de saída precoce do sistema de educação-formação em Portugal em 2007 era ainda equivalente a mais do dobro da média da União Europeia”(Capucha *et. al.*, 2009: 19).

As políticas educativas das últimas décadas têm contribuído para a desfiguração da escola pública. Reformas atrás de reformas, produção legislativa, tantas vezes contraditórias o que revela uma certa fragilidade das políticas públicas para a educação, como se pode constatar pela persistência do insucesso e abandono escolar, na medida em que, no conjunto dos países da OCDE, sistematicamente, “Portugal ocupa um dos últimos lugares, qualquer que seja o indicador considerado” (Teodoro, 2003:130).

---

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

As políticas recentes têm-se pautado pela ideologia “cega” da rentabilização e da gestão por resultados. Neste sentido, a escola-empresa, vai triunfando contra a escola-democrática. Crescem novas burocracias através de decreto, centraliza-se o poder em figuras unipessoais, desenvolve-se a cultura da subordinação e do sacrifício acrítico.

A escola pública que aspiramos, é aquela que assume os alunos como primeiro compromisso e procura transformar-se num lugar de democracia, dentro e fora da sala de aulas, e de aprendizagem intensa, sustentadas no debate para reflectir e participar no mundo de hoje. Uma escola pública que se afirme como um *bem comum*, um espaço cultural mais justo, mais significativo e mais influente.

Há que repensar a educação como espaço público. Para o efeito, é necessário reflectir de forma crítica e compreender as razões que impediram a escola de cumprir algumas das suas promessas históricas.

## 2. Currículo no ensino básico

### 2.1 Aspectos curriculares

Existe um significativo consenso entre vários autores – Dillon, 2009; Gimeno Sacristán, 1988; Moreira, 2009; Morgado, 2000; Pacheco, 2001; Roldão, 2000; Uhrmacher e Moroye, 2009 – relativamente à dificuldade em definir o conceito de currículo, dada a multiplicidade de significados com que é utilizado. Trata-se de um conceito polissémico, utilizado, por vezes, com sentidos bastante diversificados, que revelam bem a amplitude e a ambiguidade que este conceito comporta.

Uma abordagem pelo sentido etimológico do termo, levar-nos-ia a realçar dois sentidos frequentemente referidos na literatura da especialidade, o do verbo (correr) e o do substantivo (percurso, caminho, itinerário, ...) (Goodson, 2001; Kemmis 1993). Reportando-se a autores como Cornbleth (1990, 1995); Goodson (1988, 1991); Hopmann (1991); Kliebard (1992) e Reid (1990), Ferreira (2001), refere que as múltiplas acepções que encontramos na literatura da especialidade oscilam entre ideias como as de: “planificação mais ou menos estruturada de programas/conteúdos” e “experiências e/ou actividades escolares”; “produto” e “processo”; “plano” e “acção”; “escolar” e “não escolar”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Este autor refere ainda: “se atendermos à adjectivação que acompanha o termo currículo, a lista parece não ter fim, embora o significado dos termos seja por vezes o mesmo ou muito próximo. Encontramos adjectivos ou expressões adjectivantes como: administrativo, aparente,

Se nos cingirmos à tradição, com forte implantação entre nós, verificamos que o currículo é frequentemente entendido como o plano de estudos ou sequência de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, isto é, a serem desenvolvidos pelas escolas com os seus alunos (Pacheco, 2005; Morgado, 2000).

De uma maneira geral, o quotidiano dos professores, gestores, pais e alunos, ao nível escolar, encontra-se repleto de várias pressões, bem como de tensões políticas e ideológicas em contínuo movimento. Neste sentido, podem considerar-se três patamares de forças sociais que interagem entre si e que influenciam o currículo. O primeiro patamar situa-se a um nível nacional e internacional “onde se misturam as grandes problemáticas actuais, relativas à diversidade cultural e à equidade, à revolução da microelectrónica e às mudanças no mundo de trabalho, à interdependência global e à mudança dos valores e da moralidade com as habituais discussões relativas às grandes opções e ao planeamento”. O segundo patamar diz respeito às “questões relativas à própria comunidade como estrutura familiar, as classes sociais, a componente étnica, racial e religiosa dos alunos, os valores e a cultura da comunidade local”. Por fim, “temos a cultura da escola, com as crenças e as rotinas que habitam, onde o currículo está em desenvolvimento e construção” (Fontoura, 2005, citada por Fontoura, 2006: 39).

De uma maneira geral, as diversas definições de currículo dão um lugar de destaque ao conhecimento na educação do aluno e na sua escolarização, chegando mesmo a ser referido por alguns autores (Pacheco 2002 citando MacDonald e Charlot), que o currículo é um autêntico espaço público, onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo a ligação do saber à sociedade, uma vez que, a história dos alunos (é única) e é construída num mundo estruturado de relações sociais.

Pode-se entender o currículo, segundo Gimeno Sacristán, como “um projecto selectivo de cultura, social, cultural, política e administrativamente condicionado, que regula a actividade escolar e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como está configurada” (Gimeno Sacristán 1988: 40).

Por seu turno, quando se reporta ao conceito de currículo, Pacheco alerta-nos para o facto de existir uma certa vulgarização deste termo, no âmbito educativo, sem que, porém, todos

---

aprendido, conseguido, disciplinar, em acto, em uso, ensinado, enunciado, experienciado, explícito, formal, globalizante, ideal, ideológico, implementado, informal, institucional, manifestado, nuclear, observado, oculto, oficial, operacional, percebido, planeado, prescrito, real, tradicional” (Ferreira, 2001: 71).

quantos a ele se referem utilizem as mesmas interpretações. Assim, apresenta duas interpretações, mais comumente utilizadas no meio educativo, do conceito de currículo da seguinte forma:

“[s]ituando-nos nessa divergência e no espectro da variabilidade conceptual do termo, duas definições mais comuns se contrapõem: uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (Pacheco, 2001: 16).

Todavia, este especialista, apesar de não negar a dificuldade que existe em encontrar um conceito consensual de currículo, refere que:

“(…) o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se define ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares…) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (idem, 2001: 20).

Da análise efectuada a estas duas definições de currículo parece-nos que a última definição/interpretação do conceito se coaduna mais com as exigências do século XXI. A este propósito, Veiga-Neto considera o currículo “como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, ou seja, é escolarizada” (Veiga-Neto, 2006: 60). Por outras palavras, ainda, podemos dizer que o currículo varia de acordo com o tempo e as necessidades da própria sociedade, que a instituição escola pretende servir.

Ao nível do plano teórico, Roldão partilha a mesma opinião de Pacheco (2001), quando se refere ao facto de existirem “centenas de definições de currículo, nem sempre convergentes. (...) o conceito de currículo muda ao longo do tempo, consoante os factores que nele intervêm” (Roldão, 2000: 11), chegando mesmo a interrogar-se sobre o que é então o currículo face a todo este conjunto de concepções e variações.

Ainda a propósito da clarificação do conceito de currículo Roldão (2000), chama a nossa atenção para a confusão que, muitas vezes, existe entre o conceito de programa e o conceito de currículo. Neste sentido, esclarece a diferença existente entre estes dois conceitos, referindo que na tradição portuguesa, contrariamente à tradição anglo-saxónica, as escolas não têm [ou não têm tido] um poder tão acentuado na organização e na decisão sobre os programas, tendo nós

um currículo bastante prescritivo a nível nacional. Pacheco realça a tradição centralista que caracteriza o nosso sistema educativo, desde meados do século XIX, referindo que “o sistema educativo português tem conhecido um forte controlo do currículo, começando com os planos curriculares e terminando na avaliação” (Pacheco, 2008: 15).

Assim, será também de prever que os conceitos de programa e currículo sejam muitas vezes confundidos ao nível educativo, na medida em que, “o programa é a concretização do currículo nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências aprovado pelo ME através de orientações para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares” (Pacheco, 2008: 16).

“Os programas (...) são indispensáveis e têm de existir (...). Mas que relação têm com o currículo? (...) [na] experiência portuguesa, há uma sobreposição – o entendimento mais corrente de currículo no sistema português tem sido traduzível quase por um sinal de igual usando a forma matemática. Ora os currículos não são programas. (...) os programas são instrumentos do currículo, entre outros instrumentos, portanto, têm uma função instrumental” (Roldão, 2000: 14).

Continuando a sua linha de pensamento, Roldão frisa que “[o] programa não é mais do que um conjunto de instruções, é uma previsão de organização possível, neste caso de conteúdos ou de competências. O programa só serve como meio para que as aprendizagens ocorram, aquilo que define o currículo são aprendizagens que se visam” (*idem, ibidem*). Esta interpretação de currículo havia já sido salientada por Johnson.

“Currículo implica intencionalidade. (...) estipula-se aqui que o currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino. Não prescreve os meios, ou seja, as actividades, os materiais ou até o conteúdo do ensino que deve ser usado para conseguir os resultados”(Johnson, 1991: 54-55).

Entende-se, ainda por currículo um conjunto “de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola ou instituição educadora em causa, a quem compete fazer adquirir, ou ‘passar’ esse conjunto de aprendizagens” (Roldão, 2003a: 21). Desta interpretação de currículo, ressalta o carácter uniformizante e homogeneizador que tradicionalmente tem caracterizado o currículo e a escola, apesar, de como se disse anteriormente, o currículo prescrever os resultados e não os meios. Todavia, é fundamental garantir, no âmbito da escolaridade obrigatória, uma educação igual tanto em extensão como em qualidade, de forma a assegurar igualdade entre uns e outros, como salienta Gimeno Sacristán (2000). Pois não se trata de igualá-los, mas de suprimir as desigualdades. De uma forma sintética, poder-se-á dizer que o currículo confina três ideias chave: a) um propósito educativo planificado no tempo e no espaço;

b) um processo ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e aprendizagens; e, c) um contexto específico: a escola. O currículo tem, portanto, duas funções distintas, porém complementares. Por um lado, visa explicitar as finalidades da educação, e, por outro, pretende servir de guia para as práticas curriculares e educativas.

Porém, importa questionar se existe uma só via para alcançar essas aprendizagens básicas, e por isso mesmo essenciais, ou se existem outras vias não excludentes e não discriminatórias de as alcançar. Que implicações tem para a prática educativa a interpretação do conceito de currículo por parte dos professores?

A este propósito, Pacheco (2001), tendo por base o estudo de Kemmis (1993), identifica e caracteriza três teorias que têm por base, pelo menos três acepções de currículo distintas, que são: a teoria técnica, a teoria prática e, por fim, a teoria crítica.

Segundo este autor, a teoria técnica implica que o conceito de currículo seja entendido: “como um plano de acção pedagógica ou como um produto, que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola”. Esta forma de entender o currículo pressupõe que existam três momentos devidamente delineados e sequenciados: “elaboração, implementação e avaliação” (Pacheco, 2001: 63).

No que concerne à perspectiva da teoria prática a concepção de currículo é considerada: “como um projecto que é fruto de uma ‘racionalidade prática’”, o que pressupõe então a rejeição da divisão entre os três momentos supra citados e se advogue “(...) que tal processo é um empreendimento compartilhado e que as decisões dos professores não são desejáveis mas só unicamente inevitáveis” (*idem, ibidem*).

Finalmente, a teoria crítica pressupõe um entendimento de currículo onde “se reforça a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo que deve ser compreendido como uma problemática, reconhecendo-se, quer aos professores quer aos alunos, a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares (...) já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva” (*idem, ibidem*). No fundo, e por outras palavras, é aquilo que Gay entende por desenvolvimento curricular e que define, de forma sintética e sistemática, como sendo “o processo, a estrutura sintáctica, a dinâmica interpessoal de tomadas de decisão acerca do planeamento instrucional” (Gay, 1991: 66).

Uma interpretação de currículo em que se valorize todo o processo contínuo de decisão, implica, e de acordo com a opinião de Pacheco, que este “[seja] uma construção que ocorre em

diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular” (Pacheco, 2001: 68). Este autor, identifica três contextos/níveis de decisão curricular: a) “político-administrativo – no âmbito da administração central; b) de gestão – no âmbito da escola e da administração regional; c) de realização - no âmbito da sala de aula.”

O currículo “prescrito”, “oficial” surge de uma tomada de decisão político-administrativa a nível central. Todavia, a prescrição não deve ser entendida “num sentido de determinismo absoluto, (...), mas num sentido de orientação e estimulação (...)” (Pacheco, 2001: 75), o que nos leva a defender que é possível e defensável a concepção de um currículo diferenciado, menos uniformizante e mais heterogéneo sem que se coloque em causa a aquisição de competências e aprendizagens essenciais a todos os cidadãos, tão imprescindíveis para uma plena inclusão na sociedade.

De acordo com a caracterização feita por Pacheco, no segundo nível de decisão, num contexto de gestão do currículo, pode-se verificar que são dadas competências curriculares às escolas, quer ao nível da “introdução das componentes regionais e locais nos planos curriculares quer na recontextualização das decisões tomadas ao nível da administração central e regional”. Estas competências tornam-se visíveis através da “organização de projectos, na territorialização dos programas, na formação e gestão do pessoal docente” (*idem*: 100).

No que concerne ao último nível de decisão, o contexto de realização, temos que neste se diferenciam “as fases do currículo planificado e do currículo real, ou seja: o currículo em acção, operacionalizado através de um plano de ensino (...) que corresponde ao projecto didáctico” (*idem*: 101).

Parece-nos que, num contexto de decisão microcurricular como este, cabe ao professor, e de acordo com a interpretação que faz do conceito de currículo, proporcionar vias não excludentes, portanto não discriminatórias, de alcançar as aprendizagens essenciais e, por isso mesmo, básicas. De acordo com a postura do professor perante o currículo prescrito (professor executor ou professor gestor do currículo) teremos, provavelmente, práticas educativas substancialmente diferentes.

## ***2.2. Mudanças curriculares no Ensino Básico<sup>6</sup>***

O actual ensino básico de 9 anos foi instituído, em 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, posteriormente alterada pela Lei n.º 117/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto)<sup>7</sup>, através da qual se procedeu ao alargamento do ensino básico e da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos. Todavia, a construção do ensino básico, como referem, entre outros, Ferreira (1997, 2001), Ferreira e Barata, (2008) Gaspar (2003), Loff (1996), Pires (1993), Santos (2001), não tem sido fácil e tem estado intimamente associada à escolaridade obrigatória, cujo desenvolvimento em Portugal foi muito lento e tardio. As generosas intenções da 1.ª República, como refere Nóvoa (1988), ficaram muito aquém de se concretizarem e as políticas que se seguiram ao golpe de 1926 acabaram por impedir ou dificultar a construção da educação escolar. Foi preciso esperar pela segunda metade dos anos 50, para que a obrigatoriedade escolar passasse a ser de quatro anos para os rapazes. Para as raparigas, a obrigatoriedade escolar continuava a ser diferente, isto é, de três anos e só em 1960 passou a ser também de quatro anos. E só em 1964 é que se determinou o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, a qual foi sendo parcialmente concretizada como refere Fernandes (1981) através de vias diferentes e diferenciadoras<sup>8</sup>.

No início dos anos 70, com a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, perspectivaram-se alterações significativas na organização do sistema educativo, uma das quais passava pelo alargamento do ensino básico de 6 para 8 anos, organizado em dois ciclos de 4 anos. Os quatro primeiros anos seriam ministrados em escolas primárias e o segundo ciclo funcionaria nas escolas preparatórias. Os objectivos enunciados para o ensino básico, naquela lei, eram os seguintes:

a) Contribuir para a formação da personalidade, estimulando o desenvolvimento gradual e equilibrado nos domínios físico, intelectual, estético e moral, fortalecendo a educação da vontade e criando hábitos de disciplina e de trabalho pessoal e de grupo;

b) Concorrer para a formação do sentimento e da consciência da Pátria;

---

<sup>6</sup> Na redacção deste segmento, recorreremos, em parte, a elementos de trabalhos que publicamos, em co-autoria com José Brites Ferreira, em obra coordenada por José Augusto Pacheco - Pacheco, J. A. (Org.) (2008). Organização Curricular Portuguesa. Porto: Porto Editora.

<sup>7</sup> Quando nos referirmos a artigos da LBSE, ao longo do presente capítulo, utilizaremos a numeração fixada na sequência das alterações introduzidas pela Lei/49/2005, de 30 de Agosto.

<sup>8</sup> A construção da escolaridade obrigatória e o seu cumprimento foi um processo lento e complexo feito de avanços e recuos, como podemos constatar no estudo desenvolvido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Cultura em 1986.

c) Assegurar a todos os Portugueses a preparação mínima indispensável à sua participação responsável na sociedade;

d) Promover a observação e a orientação educacionais em íntima colaboração com a família;

e) Proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.

(Lei n.º 5/73, Base VI, n.º 1)

O desenvolvimento e a concretização da referida lei acabaram por não se verificar de acordo com o previsto. Com efeito, com a implantação da democracia, em 25 Abril de 1974, as políticas educativas e curriculares seriam repensadas a partir do novo quadro político e traduzidas, nomeadamente, na implementação da escolaridade obrigatória de 6 anos, que estava ainda muito longe de estar conseguida e na criação do curso secundário unificado, em 1975, que incluía o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade e se traduziu na unificação dos cursos gerais dos ensinos secundário liceal e técnico, matéria que na altura foi objecto de particular debate (Gaspar, 2003; Ferreira e Barata, 2008).

Como referimos, o actual ensino básico de 9 anos foi instituído, em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). De acordo com esta lei, o ensino básico organiza-se em três ciclos sequenciais de 4, 2 e 3 anos, respectivamente, sendo: o primeiro ciclo “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”; o segundo ciclo organizado “por áreas interdisciplinares de formação básica” e desenvolvido “predominantemente em regime de professor por área”; o terceiro ciclo organizado “segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas”, e desenvolvido “em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas” (art.º 8.º, n.1).

De acordo com a LBSE aprovada em 1986, os objectivos do ensino básico passaram a ser os constantes do Quadro 1.

### Quadro 1 – Objectivos do ensino básico

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

(Lei 46/86, art. 7.º)

Entre os múltiplos aspectos e referências ao ensino básico de 9 anos, há um a que a lei deu particular ênfase, a articulação entre os ciclos. Com efeito, na lei determina-se que a escolaridade obrigatória se desenvolve numa perspectiva de sequencialidade progressiva, no sentido de “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (art. 8.º, n.º 2).

Esta preocupação com a unidade global do ensino básico é reforçada na mesma lei, quando se determina que “os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico (...) de acordo com o desenvolvimento etário correspondente” (art. 8.º, n.º 3), tendo em conta as particularidades, enunciadas de seguida em alíneas separadas, que se apresentam no Quadro 2.

Quadro 2 – Objectivos específicos de ciclos

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.	A formação humanística, artística física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.	A aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que facilite a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

Fonte: Lei/46, art. 8.º, n.º 3

A definição da organização curricular do ensino básico (e do secundário) foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Registe-se que a concepção de currículo e a organização curricular foram matérias que suscitaram particulares debates e divergências, que se reflectiram no texto da Proposta Global de Reforma apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). Com efeito,

“O termo *currículo* é geralmente entendido em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o *currículo* é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando de fora dele todas as actividades não-lectivas, ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o *currículo* coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre” (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988: 97).

A Comissão adoptou a concepção de currículo em sentido lato, considerando que deveriam ser entendidas como currículo tanto as actividades designadas na LBSE por actividades *curriculares* como as designadas de actividades de *complemento curricular*. Mas, a grande inovação foi a criação da Área Escola, que se revelaria desde o início uma das matérias curriculares mais polémicas<sup>9</sup> (Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular, 1994;

<sup>9</sup> O Conselho Nacional de Educação referia no seu Parecer 6/89: "constitui a maior inovação curricular da reforma educativa" (...) "poderá vir a ser (...) a grande desilusão da reforma educativa se não forem devidamente ponderadas e tornadas disponíveis as condições da respectiva implementação". A propósito desta mesma componente curricular, o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular referia: "à sua criação assiste uma preocupação de mudança de paradigma curricular - ou, pelo menos, uma tentativa de repensar o modelo vigente, abrindo-o a modalidades susceptíveis de promoverem uma maior integração das aprendizagens; (...) poderá contribuir não apenas para o desenvolvimento generalizado de práticas renovadas, mas também para a adopção, no plano subjectivo, por parte dos professores e alunos, de diferentes hábitos, atitudes, valores, isto é, de uma nova ideia de escola" (1994: 48-49). E o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular acrescentava também que a Área Escola revelava condições para combater a visão "corporativista" das disciplinas que reivindicavam mais horas semanais, sem questionar a gestão do tempo no modelo curricular vigente. Albano Estrela e Emília Amor, membros do Conselho, referiam-se à Área Escola em termos de "um verdadeiro pulmão por onde (...) se processe uma renovação de práticas, representações e valores que marcaram a visão conteudística do currículo e o modelo de escola fechada que lhe corresponde" (Estrela & Amor, 1994: 77-78) acentuando que o que estava em causa era uma questão de currículo.

Conselho Nacional de Educação, 1989; Ferreira, 1997). Outra das matérias que suscitou polémica foi a avaliação, matéria cuja definição era remetida para tempo posterior ao da organização curricular, como se fosse algo de exterior e separado do currículo (Ferreira, 1997, 2001).

Referindo-se à reforma implementada a partir do Decreto-Lei 286/89, Ferreira refere que a reforma curricular ocupou um lugar central no quadro da reforma educativa decorrente da LBSE de 1986 (Ferreira, 2001) e regista que o próprio Ministério da Educação se lhe referia como “componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo” (ME/DGEBS, 1991a e 1991b). Outros autores referiram-se-lhe usando expressões como “pedra angular da reforma em geral” (Estrela, 1994), “peça de maior visibilidade do puzzle reformador” (Nóvoa, 1991), “pedra angular ou ponto nevrálgico” (Pacheco, 1994). Porém, Estrela (1994) considera que se “cometeu um pecado original”, chamando “reforma curricular ao que era simplesmente uma reforma de programas das disciplinas” (Estrela, 1994: 9). Uma situação, aliás, reconhecida pelo próprio Conselho Nacional de Educação, ao assegurar que não se estava “perante uma reforma curricular mas antes perante reforma de disciplinas justapostas” (CNE, 1994: 71). A propósito desta reforma curricular Ferreira afirma que

“a última reforma curricular do século XX não conseguiu construir um ensino básico de 9 anos, com unidade, deixando-o adiado. A ênfase dada à reforma curricular não foi acompanhada por outros segmentos do sistema educativo, extremamente importantes para o desenvolvimento curricular, tanto mais que do novo currículo decorriam problemáticas significativas para a organização do trabalho escolar, nomeadamente no que se refere à própria ideia de ensino básico, à Área Escola e ao novo sistema de avaliação de alunos” (Ferreira, 2008: 97).

Pretendeu-se, como refere também o autor citado (Ferreira, 1998, 2001, 2008), reformar o currículo escolar sem tocar na escola nem no professor.

Se é verdade que a última reforma curricular do século XX não conseguiu construir um ensino básico de 9 anos, também é verdade que o século XXI se iniciou com uma reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro). A génese desta reorganização teve o seu início na segunda metade dos anos 90, com o lançamento, pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, do projecto *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, “com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente visando desta maneira a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas” (DEB, 1997: 9).

Tratava-se de um projecto, como se refere no respectivo relatório, que se enquadrava “numa política global de autonomização e contextualização das práticas educativas” e que visava objectivos convergentes, nomeadamente no que se refere à/ao:

“criação de territórios educativos que possibilitem a melhor adequação aos contextos em que actual as escolas, a cooperação entre actores sociais locais e a rentabilização dos recursos;

reforço da autonomia das escolas e aprofundamento da sua relação com os restantes parceiros sociais;

lançamento de novas políticas de gestão das escolas em todos os níveis e ciclos;

lançamento de iniciativas de vária ordem, e envolvendo parcerias diversas, para apoio a alunos da escolaridade básica em situação de abandono ou insucesso;

lançamento, através também de um processo amplo de debate e reflexão participada, de orientações curriculares para a educação pré-escolar e reforço deste subsistema do sistema educativo global;

projecto de revisão curricular participada no Ensino Secundário com objectivos idênticos de envolvimento e participação activa das escolas, dos professores e de outros interlocutores significativos.”

(Roldão *et. al.*, 1997: 10)

O desenvolvimento deste projecto, conduziu, na opinião de alguns autores (Abrantes, 2001; Ferreira, 2001; Segurado, 1998), à identificação e diagnóstico de diversos problemas da escola básica, nomeadamente relativos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, às taxas de insucesso e de abandono escolar, à exclusão escolar e social, à dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos alunos e à diversidade das situações. Aliás, um dos aspectos apontados como mais negativo foi a deficiente articulação entre os três ciclos do ensino básico, referindo um dos autores citados que

“do ponto de vista do currículo, as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (Abrantes, 2001: 36).

A centralidade do currículo e a necessidade do “reforço da coerência entre os três ciclos de escolaridade” era, de resto, uma das preocupações expressas pelo Ministério da Educação, em 1998, no documento orientador das políticas para o ensino básico, *Educação. Integração, Cidadania*. Como referimos, foi na sequência do projecto acima referido e deste documento orientador, que foi publicado o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, através do qual se

introduziu uma nova organização curricular no ensino básico, desta vez separada da do ensino secundário<sup>10</sup>. O principal objectivo estratégico enunciado neste normativo é o da educação de base para todos, “objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001).

O conceito de currículo nacional adoptado neste normativo remete para “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE para este nível de ensino, expressos em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação” (art. 2.º, n.º 1). Estas orientações definem “o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos de ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (art. 2.º, n.º 2). A sua enunciação é precedida, no documento oficial, da explicitação do conjunto de valores e princípios subjacentes às mesmas, nomeadamente:

- “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pretensões e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionadas da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.”

(ME, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001: 15)

O documento citado enuncia, ainda, as competências gerais que o aluno deverá ser capaz de demonstrar à saída da educação básica (Quadro 3).

---

<sup>10</sup> Para o ensino secundário foi também aprovada, à data, nova organização curricular, através do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.

### Quadro 3 – Competências gerais à saída da educação básica

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

(ME, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001: 15)

Particularmente relevante é também o modo como se perspectiva a avaliação que, contrariamente ao ocorrido em 1989, surge agora intimamente associada ao currículo e perspectivada como elemento fundamental na regulação das aprendizagens. Entendido como um elemento orientador do percurso escolar e como forma de certificar as diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico, a avaliação deve permitir/facilitar o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, instrumentos instituídos também por aquele normativo com vista à melhoria dos níveis de sucesso escolar dos alunos.

A análise comparativa da organização curricular do ensino básico, em 1989 e 2001, demonstra que houve várias mudanças. Para além dos aspectos referidos, existe uma alteração que na altura foi muito mediatizada – a introdução dos tempos de 90 minutos. Mas houve outras. Desde logo na própria terminologia utilizada. Em 1989, falava-se de plano curricular, em 2001 fala-se em desenho curricular. No plano curricular de 1989 falava-se em disciplinas e áreas pluridisciplinares, em 2001 fala-se em componentes do currículo, áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Uma das mudanças mais significativa traduziu-se na inclusão no currículo de áreas curriculares não disciplinares – *do Estudo Acompanhado, da Área de Projecto e da Formação Cívica*. Contrariamente ao que aconteceu, em 1989, com a *Área Escola*, às novas áreas curriculares não disciplinares foram atribuídos tempos curriculares próprios, o que lhes conferiu maior visibilidade e maior identidade curricular. No plano do currículo formal,

pode dizer-se que é a afirmação da componente não disciplinar, agora com tempo curricular próprio.

Ao longo deste processo, sinteticamente referenciado, a organização curricular do 1.º ciclo do ensino básico também sofreu alterações. De acordo com o Decreto-Lei n.º 286/89, o plano curricular definido para este ciclo era o constante do Quadro 4. Com o Decreto-Lei n.º 6/2001, o desenho curricular passou a ser o que se insere no Quadro 5.

**Quadro 4 – Plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico de 1989 (a)**

<p>Expressão e Educação:  Físico-Motora  Musical  Dramática  Plástica</p> <p>Estudo do Meio  Língua Portuguesa  Matemática  Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)  Área - Escola (b)  Actividades de complemento curricular (c)</p>
---

(a) A carga curricular mínima semanal deste ciclo é de 25 horas.

(b) A organizar e gerir pela escola ou área escolar nos termos do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89.

(c) Actividades facultativas nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 286/89.

Fonte: Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

**Quadro 5 – Plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico de 2001**

1.º CICLO COMPONENTES DO CURRÍCULO	
<i>Educação para a cidadania</i>	<p>Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:  <b>Língua Portuguesa;</b>  <b>Matemática;</b>  <b>Estudo do Meio;</b>  <b>Expressões:</b>  Artísticas;  Físico-Motoras.</p>
	<p>Áreas curriculares não disciplinares (a):  Área de projecto;  Estudo Acompanhado;  Formação cívica.</p>
	<b>Total: 25 horas</b>
	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa (b): Educação Moral e Religiosa (b).</p>
	<b>Total: 1 hora</b>
<b>TOTAL: 26 horas</b>	
Actividades de enriquecimento (c)	

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma.

(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

(Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro)

As alterações mais significativas são as já referidas, a propósito do ensino básico, isto é, as áreas curriculares não disciplinares. Todavia, no caso do 1.º ciclo do ensino básico, há dois despachos posteriores aos Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 209/2002, que são particularmente relevantes pelas suas implicações no 1.º ciclo do ensino básico. Trata-se dos despachos n.º 12592/2006, de 16 de Junho, e do n.º 19575/2006, de 25 de Setembro.

No primeiro caso, trata-se de um normativo que refere “uma série de actividades, expressas como áreas curriculares, que devem fazer parte do currículo nacional, mas como actividades de complemento curricular” (Pereira, 2008: 122). Assim, no documento citado, são consideradas actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo todas aquelas que:

“incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola ao meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Actividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados”

(Despacho n. 12591/2006, de 16 de Junho)

O despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro, veio definir “os tempos mínimos para a leccionação do programa do 1.º ciclo”, nos seguintes termos:

Língua Portuguesa — oito horas lectivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura;

Matemática — sete horas lectivas de trabalho semanal;

Estudo do Meio — cinco horas lectivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências;

Área das expressões e restantes áreas curriculares — cinco horas lectivas de trabalho semanal.

Registe-se que esta determinação de horas para cada uma das áreas não constava do Decreto-Lei n.º 6/2001, nem do Decreto-Lei n.º 286/89. O despacho citado, que vem na sequência do Decreto-Lei 6/2001, assume que, com estas medidas, são criadas condições “para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”. Por outro lado, o mesmo normativo refere-se ao Programa de Enriquecimento Curricular, como incluindo “obrigatoriamente o inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos, e o apoio ao estudo para todos os alunos”. Além disso, determina-se que haverá “outras actividades de enriquecimento curricular, que incluem preferencialmente a actividade física e desportiva e o ensino da música”.

Estamos perante um normativo que, acaba por valorizar mais umas actividades curriculares do que outras, se considerarmos o número de horas relativas a cada área. Além disso, este despacho, conjugado com o despacho anteriormente citado, relativo às actividades de enriquecimento curricular, acabam por aproximar actividades curriculares e actividades de enriquecimento curricular, relativamente às quais são equacionados múltiplos aspectos, nomeadamente organizacionais e de articulação entre as escolas e as entidades promotoras de actividades de enriquecimento curricular.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 constitui elemento chave para a compreensão do currículo em vigor. Com efeito, trata-se de um normativo que incide de forma explícita sobre um conjunto de questões de relevância curricular. Neste diploma, que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (art. 1.º, n.º 1), explicitam-se alguns antecedentes à publicação do normativo e procede-se à clarificação da concepção de currículo adoptada, à enunciação de princípios orientadores da organização e gestão do currículo, à explicitação de estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, mencionando-se, explicitamente, o projecto educativo, o projecto curricular de escola, o projecto curricular de turma, à definição da organização e gestão do currículo nacional, bem como da avaliação das aprendizagens.

De acordo com o currículo em vigor, as escolas passam a dispor de mais autonomia e responsabilidade em matéria de decisão e gestão curricular, que decorre da conceptualização de currículo, adoptada da organização curricular desenhada e dos instrumentos de gestão curricular

que a escola concebe, aprova e avalia, destacando-se o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma, apresentados no normativo nos seguintes termos:

“as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (art. 2.º, n.º 3).

“as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os casos” (art. 2.º, n.º 4).

Como se referiu atrás, as questões curriculares são múltiplas e colocam-se a diferentes níveis. A construção do ensino básico, decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, e do seu currículo tem sido um processo complexo e difícil, de que não estão ausentes fragilidades (Ferreira, 2001; Morgado, 2001).

O desenvolvimento curricular que decorre do Decreto-Lei n.º 6/2001 implica um trabalho complexo que origina mudanças na tradição curricular, fortemente implantada, que tem caracterizado o sistema educativo português (Pacheco, 2008). Com efeito, trata-se de atender ao currículo nacional e, ao mesmo tempo, proceder à construção, implementação e avaliação de instrumentos de gestão curricular contextualizados que sejam capazes de responder a exigências não apenas do currículo nacional mas também da diversidade de situações de ensino-aprendizagem a que se referem Gaspar e Roldão (2007) e caracterizam hoje a vida das escolas.

Tendo em conta que o nosso trabalho tem como eixos fundamentais os processos e as práticas facilitadoras da inclusão educativa, é necessário expressarmos aquilo que entendemos por currículo comum e por currículo diferenciado. Assim, em nosso entender, por *currículo comum*, no ensino básico, consideramos todo aquele que consagra uma cultura de base sólida para todos os alunos, propiciando-lhes conhecimentos, habilidades, destrezas, procedimentos, atitudes e valores para serem cidadãos de pleno direito, independentemente da sua origem social, sexo, etnia, nacionalidade e cultura. Por *currículo diferenciado*, aquele que tendo por base o conceito de currículo comum, proporciona o diálogo e o cruzamento de culturas, respeitando e valorizando as diferenças; simultaneamente, satisfaz os interesses, motivações e necessidades dos alunos e respectivas famílias, sem que ocorra a homogeneização das diferenças, respeitando, portanto, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como as suas necessidades.

Trata-se de, através dos projectos curriculares de escola e de turma, construir pontes entre o currículo prescrito a nível nacional e as realidades diversificadas a que escolas e professores são chamados a dar respostas, através de práticas de diferenciação curricular a que nos referimos de seguida, e que dão particular relevância à ideia de currículo como projecto adequado, contextualizado, flexível e aberto à heterogeneidade de aprendentes.

### **3. Do currículo prescrito à diferenciação curricular – desocultar sentidos**

Como referimos ao longo do segmento anterior, a concepção de currículo, adoptada com o Decreto-Lei n.º 6/2001, traduz-se em diferenças significativas relativamente à reforma curricular anterior e tem por base três ideias centrais, relacionadas entre si: diferenciação, adequação e flexibilização (Abrantes, 2001), matéria a que voltaremos mais adiante. Por outro lado, a reorganização curricular aponta para o desenvolvimento e promoção da educação para todos. Aliás, é a própria LBSE que refere, nomeadamente:

“4—O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5—A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (art.º 2.º)

O conceito de educação para todos apela a uma modificação de algumas rotinas e ideias que se foram instalando no cumprimento da escolaridade obrigatória. Assim, não se compreende (e/ou não é aceitável) o facto de uns aprenderem e os outros não. Talvez esta discrepância seja o reflexo de não existir a preocupação com a concepção e concretização de processos de ensino-aprendizagem centrados nos alunos e nas suas características pessoais e colectivas (face à manifesta heterogeneidade estudantil), o que avivou a necessidade de proporcionar a todos condições para aprender. É necessário, então, que a escola de cariz transmissivo, que vê as especificidades das realidades locais como perturbações e que faz o reconhecimento da diferença negativamente, se modifique.

Só assim estaremos perante uma escola capaz de se tornar responsável pelos diferentes percursos escolares de todos os alunos, em contraste com uma escola indiferente a tais percursos, aos níveis de abandono e aos problemas de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos que a frequentam.

Subjacente à construção da escola de massas, em pleno século XX, residia o princípio do alargamento da escola a toda a população. Contudo, a escola não estava preparada para lidar com um público tão heterogéneo, facto que levou Stoer e Araújo (2000) a considerarem que a escola de massas se encontra *simultaneamente em crise e em consolidação*, vivendo um processo complexo de afirmação.

É hoje consensual que a escola é “habitada” por um público cada vez mais heterogéneo – Gimeno Sacristán (2000); Morgado (1999); Ortiz González (2003); Roldão (2000, 2003a, 2003b, 2005a e 2005b); Sousa (2010) Wang (1997); – contrariamente ao que era “habitual”. Por conseguinte, e dada a mudança tão abrupta de público, a forma como se lida com esta realidade também tem sido problemática e, por vezes, nem sempre tem sido encarada da melhor maneira.

Estes mesmos autores dão-nos conta que, apesar de ter havido uma mudança significativa de públicos, a escola se manteve imutável, especialmente ao nível do currículo que desenvolve. Apesar das alterações que vimos referindo, e sendo o currículo o “resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época” (Roldão, 2005a: 13), a verdade é que a escola nem sempre tem conseguido acompanhar a evolução e complexificação dos públicos escolares e dos saberes que aí se trabalham, continuando a fazer sentido “a crítica à uniformidade curricular” (Sousa, 2010: 7).

Ora, sendo o currículo uma proposta de trabalho a concretizar nas práticas que se desenvolvem nas salas de aula (Stenhouse, 1980) deve ser entendido como um projecto ‘inacabado’, dinâmico e em contínua reformulação face aos diferentes contextos em que se concretiza. Porém, esta interpretação só recentemente começa a ser utilizada, face à manifesta heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola. É nesse sentido que Roldão (2000: 16) afirma que “(...) o conceito de projecto começa a ter uma grande influência no plano educativo à medida que se acentuam as características de diversidade e de complexidade das situações”, uma vez que cada escola está inserida num contexto singular e peculiar. Será de prever, como afirma a autora (*idem, ibidem*), que cada escola não possa “resolver bem os seus problemas e conseguir bem as suas aprendizagens se estiver sujeita, de forma rígida e uniforme, a uma linha única” decidida e implementada a nível nacional. É necessário que as escolas adequem o

currículo prescrito a nível nacional aos contextos locais, o que é viável se os professores assumirem “um papel activo na configuração curricular” (Leite, 2003: 15).

É nesta ordem de ideias que Roldão (2003a) se refere aos novos contornos que a problemática da diferenciação curricular tem assumido em Portugal, nas duas últimas décadas do século XX. Embora não possa ser encarada como uma opção sociopolítica e/ou pedagógica, a verdade é que ambas são indissociáveis tanto para responder às pressões das sociedades actuais, como para possibilitar uma efectiva inclusão de todos os indivíduos.

Esta especialista (*idem*) levanta um conjunto de interrogações, que do nosso ponto de vista são pertinentes, das quais destacamos as que se seguem: Por que é que é necessária a diferenciação curricular? Em que é que se baseia a sua emergência? Que efeitos pode propiciar ao nível das escolas e dos processos de ensino-aprendizagem que aí se realizam?

Estas questões obrigam-nos a reflectir e a afirmar, com base nos argumentos que Roldão explanou, que o debate sobre a diferenciação curricular surge porque o currículo se constitui e problematiza hoje, face à diversidade dos públicos e contextos, como um campo conceptual e de gestão orientado para a contextualização e a diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhores aprendizagens a todos os alunos. Um ensejo que, por si só, exige que os professores tenham a capacidade de “intervir do ponto de vista curricular, numa atitude de gestão dos programas nacionais e de inovação”, de forma a criarem um ambiente de aprendizagem onde cada aluno, tanto do ponto de vista afectivo como do ponto de vista da aprendizagem, “se sinta presente no espaço escolar” e “tenha condições para sistematizar os saberes decorrentes das suas experiências e adquirir saberes relacionados com as experiências de outros” (Leite, 2003: 16).

Ao nível da retórica, as questões da diferenciação curricular estão bem presentes nos discursos. Porém, existe uma certa perversidade na utilização desta linguagem, uma vez que tem servido mais para legitimar a manutenção de um certo *status quo*, na medida em que não existe uma base sólida e reflexiva sobre o uso e o emprego desta terminologia. É nesse sentido que Roldão considera que a diferenciação curricular “tem ganho (...) na retórica política e educacional e no senso comum dos professores nos últimos anos, foros de ‘palavra mágica’” (Roldão, 2003a: 7). Por isso, será bom que se reflecta sobre as reais potencialidades da diferenciação curricular, tentando descortinar o que “(...) o discurso educacional sobre a diferenciação e os significados que simultaneamente comporta, dissemina, oculta e constrói,

particularmente na retórica educacional aos seus vários níveis e, nomeadamente, no plano das representações dos professores” (*idem*: 9).

A questão da diferenciação curricular regressa à arena educacional na segunda metade do século XX, onde até então existiam vias curriculares diferentes e de prestígio socialmente diverso, sendo, de uma maneira geral, aceite pela sociedade da altura esta “diferenciação discriminadora socialmente legitimada” (Roldão 2003a; Sousa, 2010). De acordo com a historicidade do conceito, Roldão refere (*idem*) que se pode afirmar que foi com a democratização da educação, que surgiu o fim dessas duas vias diferenciadoras sendo que produziram uma clara discriminação social, processo que culminaria na sua unificação. Daí que, no auge do processo de massificação do ensino, a questão da diferenciação ganhe relevo e seja novamente recolocada, embora neste momento mais associada ao nível das práticas da escola e dos professores, do que propriamente dos princípios enquadradores do próprio sistema de ensino.

Tendo presente a problemática e os objectivos do nosso estudo, torna-se pertinente analisar o “nível pedagógico-curricular – diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns” (Roldão, 2003a: 22), uma vez que se relaciona directamente com a necessidade de transformar a escola actual numa escola inclusiva.

Vários autores – Gimeno Sacristán, 2000; Roldão, 2003a; Sousa 2010 Wang, 1997; Zabalza, 2000; – corroboram a ideia de que existe uma tendência para resolver os problemas colocados pela heterogeneidade dos alunos face ao currículo através da redução/simplificação ou da viragem para percursos mais “práticos”, portanto alegadamente mais acessíveis, tolerando nuns casos a heterogeneidade e anulando-a noutros. Contudo, “nem o acentuar da selectividade nem o abaixamento do nível de qualidade – assegura, de facto, o efectivo direito de todos a uma educação escolar satisfatória” (Roldão, 2005a: 14).

Esta ideia é reforçada por Zabalza (2000) quando refere que a diversificação curricular deve ser entendida como enriquecimento geral da oferta formativa das escolas. Ou seja, “diversificar implica enriquecer a proposta [curricular] e ampliar as alternativas, de forma a que a acção formativa esteja em melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada sujeito” (Zabalza, 2000). Neste âmbito, a diversificação curricular é vista “com um sentido positivo e dirigido a todos os indivíduos: todos são destinatários e beneficiários

de um currículo mais aberto, flexível e multi-itinerários” (*idem*). É neste sentido que a educação para todos desafia os profissionais da educação a “prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender” (Leite, 2003: 23).

Diferenciar o ensino, de acordo com Heacox, “significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006: 10). Desta forma, a autora advoga que os professores podem diferenciar o ensino, “quer o currículo seja determinado por directivas da área escolar quer seja dirigido por padrões nacionais” (*idem, ibidem*). Esta ideia é também defendida por Sousa, que considera estar-se perante diferenciação curricular sempre que exista “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010: 10). Visto nesta perspectiva, o conceito de diferenciação curricular perfilhado por Sousa tem no seu cerne uma concepção inclusiva.

Por outro lado, a diferenciação das práticas educativas é definida, por Tomlinsom e Allan “como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno” (Tomlinsom e Allan, 2002: 14). Nesse sentido, o professor que diferencia “compreende a necessidade de os alunos expressarem humor, trabalharem com um grupo, beneficiarem de ensino supletivo num domínio particular, aprofundarem mais um dado tópico ou ainda terem apoio na abordagem e leitura do excerto de um texto – sendo que o professor responde activa e positivamente a essa necessidade” (*idem, ibidem*). Por outras palavras, um professor que diferencia a sua prática educativa fá-lo em três vertentes, isto é, elabora actividades escolares adequadas, é flexível na organização dos grupos de trabalho e pratica a avaliação, o que lhe permite fazer ajustamentos contínuos, fruto de uma reflexão sobre os resultados obtidos na avaliação praticada.

Considerando a perversidade que o conceito de diferenciação curricular e/ou pedagógica transporta, Heacox ressalta o facto de o ensino diferenciado ter de ser: rigoroso, relevante, flexível, variado e complexo. Ou seja, um ensino diferenciado não é sinónimo de reducionismo e simplificação curricular, fazendo um nivelamento por baixo do nível de exigência. Pelo contrário, é um desafio permanente às capacidades dos professores, sendo mais trabalhoso e exigindo uma postura bem diferente do que tem predominado em muitas das nossas escolas.

**“Riguroso.** O professor oferece um ensino estimulante que motiva os alunos a esforçarem-se por si próprios. O professor reconhece as diferenças individuais e estabelece objectivos de aprendizagem baseados nas capacidades particulares dos alunos. O professor não coloca a fasquia nem muito baixa para que os alunos não precisem de dar o melhor do seu esforço, nem muito alta do modo que venham a falhar e se sintam frustrados.

**Relevante.** Centra-se na aprendizagem essencial (...). A diferenciação não significa mais do mesmo para preencher tempo (...). A diferenciação não implica actividades divertidas para os alunos que não se centrem em aprendizagens relevantes.

**Flexível e variado.** Sempre que apropriado, os alunos fazem escolhas sobre as maneiras como irão aprender e sobre as formas como farão a demonstração do que aprenderam. Podem ser-lhes dadas oportunidades de seleccionarem tópicos que desejem explorar em maior profundidade. Os alunos podem escolher, também, se irão trabalhar sozinhos, com um colega ou em grupo. Com a diferenciação, os professores empregam muitas estratégias de ensino diferentes.

**Complexo.** O professor não aborda os conceitos de forma superficial. Em vez disso, estimula o pensamento dos alunos e envolve-se com eles activamente no estudo de conteúdos caracterizados pela profundidade e pela abrangência” (Heacox, 2006: 10).

Existem cinco princípios que governam uma diferenciação pedagógica efectiva segundo Tomlinson e Allan: i) “uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre”; ii) “ a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos”; iii) “uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas actividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho”; iv) “todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes”; e, finalmente, v) “os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem” (Tomlinson e Allan, 2002: 18-21).

O ensino diferenciado, segundo Tomlinson (2008), é “pró-activo”, o que implica que o professor não veja os seus alunos como semelhantes, mas antes como diferentes, portanto com necessidades também elas diferentes, o ensino diferenciado “mais do que quantitativo é qualitativo”, o que pressupõe que o professor ajuste a natureza do trabalho no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos. O ensino diferenciado “tem as suas origens no processo de avaliação”, isto é, um professor que pretenda adequar o ensino aos seus alunos estará desperto para os interesses, necessidades e modalidades de aprendizagem dos seus alunos de forma a conhecê-los melhor. O ensino diferenciado “providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto” e é um empreendimento que se centra no aluno. Além disso,

configura-se como “uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado”, sendo, por isso, de cariz essencialmente “orgânico”.

O nível de análise das políticas e práticas de diferenciação curricular, proposto por Roldão, situa-se no campo da *práxis* curricular das escolas e dos professores. Assim sendo, requer que se entenda e assuma “de forma consciente o currículo prescrito como um produto negocial e a negociar em contexto, e não como um normativo auto-justificado e transcendente” (Roldão, 2003a: 30), o que implica que as escolas e os professores adequem o currículo nacional às realidades locais, desempenhando um papel activo no seu redesenho e na sua recontextualização.

No fundo, o que a autora procura evidenciar, através de investigações levadas a cabo, é que existe um parco entendimento relativamente às potencialidades e ao grau de exequibilidade das práticas de diferenciação curricular que, de forma quase sempre oculta ou dissimulada no discurso, transmitem e/ou descurem a essência da diferenciação curricular. A este respeito afirma que

“\* ao nível do currículo enunciado, pela introdução nesse corpus de alterações dirigidas a subgrupos da população escolar, a quem supostamente seria difícil atingir as aprendizagens do currículo regular: princípio da simplificação – redução – situação enquadrável na teoria do handicap sociocultural” (*idem*, 52).

Para fundamentar as afirmações proferidas em relação à diferenciação curricular Roldão destaca vários aspectos fundamentais que, de forma simplificada, caracterizam (ou têm caracterizado) e/ou condicionam (ou têm condicionado) as práticas de diferenciação curricular nas escolas: a) definição de objectivos mínimos e/ou criação de currículos alternativos, evocando-se para o efeito: a adequação do currículo às características dos alunos, que supostamente os impedem de alcançar o mesmo que os outros; b) nos projectos educativos de escola “ enunciam-se práticas de diferenciação curricular como instrumento de contextualização face à diversidade dos alunos que (...) se estruturam integralmente no plano extracurricular (Barroso, 1992)” não se verificando qualquer alteração no “corpus das aprendizagens curriculares e das práticas docentes tidas tacitamente como boas (...) princípio do défice institucional”; c) verifica-se, ainda, noutros casos, que a diferenciação curricular é entendida como um conjunto de “medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais”, que na maioria das situações se traduz num conjunto de medidas que muito “raramente se consubstanciam em modos diferentes de ensinar, mas sim em proporcionar mais guidance e

mais exercício no plano individual e/ou na redução do grupo de alunos (...) princípio da compensação quantitativa”; finalmente, d) “o nível da mudança na organização do trabalho curricular da escola (...), que se traduz (...) na reorganização da unidade de trabalho escolar (...) e na reorganização do modo de trabalhar dos professores com o currículo” (Roldão, 2003a: 52)

Ainda no que diz respeito à diferenciação curricular Heacox, Tomlinson e Allan defendem que, quando se pratica um ensino diferenciado, esse empreendimento se consubstancia a partir de diferentes dimensões que, por norma, abarcam os conteúdos, os processos e os produtos. Torna-se, por isso pertinente, analisar de forma mais detalhada o que entendem, estes autores, por cada uma destas áreas.

Entende-se por conteúdo “o quê” do ensino, o que implica ter por base o currículo prescrito a nível nacional e/ou as linhas orientadoras da escola. Aliás, os conteúdos diferenciam-se “através de um enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências mais relevantes e essenciais, ou através de um aumento da complexidade da aprendizagem”. Por isso, o professor pode diferenciar o conteúdo de três formas distintas: “(a) quando faz uma pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos, atribuindo-lhes, de seguida, actividades apropriadas, de acordo com a sua preparação para se envolverem nelas; (b) quando oferece aos alunos opções entre tópicos a serem explorados em maior profundidade e (c) quando lhes fornece recursos básicos e avançados que vão ao encontro dos seus níveis actuais de conhecimentos” (Heacox, 2006: 16-17). Ou seja, “os conteúdos incluem tudo aquilo que o professor planifica para a aprendizagem dos alunos, bem como o modo o aluno se apropria dos tão desejados conhecimento, compreensão e competências” (Tomlinson e Allan, 2002: 21).

O processo corresponde ao “como” do ensino, isto é, à forma como se vai desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Ora, numa lógica de ensino-aprendizagem “a forma como o professor lecciona reflecte os estilos e as preferências de aprendizagem dos seus alunos” (Heacox, 2006: 17). Além disso, o professor “pode modificar o processo, acrescentando mais complexidade ou um maior grau de abstracção às tarefas, envolvendo os alunos em actividades de pensamento crítico ou criativo, ou aumentando a variedade das maneiras que utiliza para os estimular a aprenderem” (*idem, ibidem*).

O produto diz respeito aos resultados finais da aprendizagem, isto é, o que se conseguiu construir durante o processo de ensino-aprendizagem. Também aqui o professor pode diferenciar, isto é, um produto pode ser “um portfólio do trabalho do estudante, uma exposição

de soluções para problemas reais do mundo do trabalho que sublinham o conhecimento, compreensão e competências obtidos durante um semestre, um projecto fim de unidade ou um complexo e desafiador teste de papel e lápis” (Tomlinson e Allan, 2002: 23). Como facilmente se depreenderá “um bom produto faz com que os alunos reavaliem e apliquem tudo aquilo que aprenderam, alarguem os seus conhecimentos e competências e se envolvam numa actividade crítica e criativa” (*idem, ibidem*).

Além dos aspectos referidos, importa salientar que as características dos alunos são um elemento fulcral no processo de diferenciação curricular. A este respeito Tomlinson e Allan afirmam que existem características dos alunos passíveis de contribuir para um efectivo processo de diferenciação curricular, consideram que a heterogeneidade dos alunos pode ser evidente, pelo menos, de três formas distintas que legitimam a diferenciação pedagógica a levar a cabo pelos professores, uma vez que os alunos podem diferir quanto (1) “à sua receptividade em trabalhar, num dado momento, com uma ideia ou competência específicas”; (2) “às actividades ou tópicos que consideram interessantes” e (3) “aos perfis de aprendizagem que podem ser influenciados por factores como o sexo, a cultura, o estilo de aprendizagem ou o tipo de inteligência”. Assim se compreende que, no tipo de receptividade dos alunos, o professor idealize tarefas e proporcione “escolhas de aprendizagem com graus diferentes de dificuldade” (*idem*: 24-26).

Como forma de responder aos interesses dos alunos, o professor “ordena as competências e materiais essenciais para o ensino partindo de um segmento curricular com tópicos ou actividades que despertem a curiosidade dos alunos”, sendo este um procedimento que viabilize o seu envolvimento nas tarefas propostas. Assim se compreende que a diferenciação pedagógica, no que diz respeito aos perfis de aprendizagem dos alunos, exija que o professor tenha em consideração “os [seus] estilos de aprendizagem, o talento dos estudantes ou o seu tipo de inteligência” (*idem, ibidem*).

Perante o conjunto de interpretações, que vimos abordando ao longo deste segmento de texto, relativas ao conceito de diferenciação curricular, Roldão considera que estas não contemplam dois campos fundamentais, imprescindíveis para repensar de forma sustentada este conceito:

“\*a apropriação e reconceptualização do currículo e seu debate num plano profissional, ao nível dos professores e das escolas; (...) a análise em profundidade da natureza específica da profissão neste novo contexto de diferenciação instituinte das situações de aprendizagem face às quais se organiza o

modo de ensinar e de aprender, e do sentido a atribuir a essa acção caracterizadora da prática docente” (Roldão, 2003a: 53).

Parece-nos que, os dois campos que Roldão refere nos remetem para aquilo que Morgado designa por currículo deliberativo e que está associado à descentralização e participação que devem nortear o fenómeno educativo, constituindo-se “como mecanismos basilares na construção do currículo como um processo deliberativo” (Morgado, 1999: 369).

De acordo com a perspectiva deste autor, é através da deliberação que se poderá falar de uma diferenciação não discriminadora, na medida em que “a deliberação como mecanismo do processo de desenvolvimento do currículo”, se assume como “um desafio social substantivo para a consolidação de práticas democráticas escolares, que deverão ter na diferenciação um substrato positivo e não uma obstrução ao desenvolvimento da educação enquanto fenómeno social” (*idem, ibidem*). Consequentemente, só pela adopção de uma via deliberativa o currículo “se assumirá como um instrumento de diferenciação”, contribuindo, assim, “de forma decisiva e progressiva para o estabelecimento de uma escola democrática” (*idem, ibidem*).

Esta forma de entender o currículo implica perspectivá-lo em permanente (re)construção, ou seja, como um currículo “aberto, participado, flexível, capaz de responder aos crescentes desafios que uma sociedade, cada vez mais heterogénea lhe coloca” (Morgado, 1999: 369). Ora, a noção de currículo deliberativo assevera-se, ainda, mais pertinente se tivermos em conta que estamos perante a “simultânea crise e consolidação” da escola pública, como advogam Stoer e Araújo.

Neste sentido, é extremamente importante que se compreenda como se deve fazer uma gestão equilibrada do currículo, de forma a proporcionar uma adequada diferenciação curricular, tendo sempre como objectivo o alcance pleno das aprendizagens necessárias para todos os alunos.

Por seu turno, Roldão destaca que, para se conseguirem alcançar tais propósitos, é imprescindível que a nível curricular se tenham em consideração os seguintes aspectos:

“1) **Identificação de saberes de referência, quer disciplinares quer integradores**, que habilitem os alunos com o enquadramento conceptual e a cultura básica nos diferentes domínios do saber de modo a permitir-lhes mover-se na progressão e aplicação dos conhecimentos ao longo das suas vidas pessoais e profissionais” (Roldão, 2005a: 14).

“2) O reconhecimento de outro tipo de **conteúdos curriculares** como objecto de aprendizagem explícita, nomeadamente **os mecanismos e processos de construir e aceder ao saber**, (...), bem como as

**aprendizagens de natureza social e ética**, indispensáveis à manutenção e aprofundamento de uma coesão social estável (...).

3) A substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo bipolar de diferenciação curricular que, de um lado, deverá prescrever e garantir, a nível nacional, as aprendizagens comuns e as balizas obrigatórias do desempenho curricular da escola (...); e, por outro, garantir o princípio da diferenciação curricular, isto é, a obrigação e o direito de cada escola oferecer projectos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes concretos” (*idem*: 15).

Como podemos concluir pela análise do excerto anterior, a adopção de uma perspectiva de diferenciação curricular comporta implicações tanto na vertente de actuação como na vertente da decisão curricular. Nesse processo, a autora (Roldão) considera que merecem particular destaque os seguintes aspectos:

“• A articulação entre aprendizagens nucleares definidas no currículo nacional e um projecto curricular de cada escola, que necessariamente as incorpora mas não se limita nem se esgota nelas.

A consideração dos modos de organização curricular e das estratégias de ensino que podem, em cada caso, contextualizar e tornar significativas as aprendizagens necessárias – e garantir a sua consecução por todos.

A identificação das múltiplas dimensões da diversidade, que vão da cultura ou etnia de pertença, às situações sócio culturais e às diferenças de estilos de aprendizagem e tipos de inteligência (Gardner, 1983, 1993).

O balanço permanente entre o respeito por, e a incorporação no trabalho da escola, das diferenças culturais em presença sem, todavia, deixar de garantir a todos o domínio dos instrumentos de acesso e uso da cultura dominante na sociedade em questão, sem o que a exclusão sairá reforçada. Trata-se assim de assegurar o «bilinguismo cultural», na expressão feliz de Luísa Cortesão” (*idem*: 16).

Por outras palavras, todos estes desafios configuram a necessidade de “uma contínua procura de ‘caminhos’ e [de] processos mais adequados para cada situação” o que, inevitavelmente, contribui “para a construção da profissionalidade docente e legítima que os professores se assumam, não apenas como executores passivos de programas por outros delineados, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular” (Leite, 2003: 23).

Às implicações das vertentes de actuação e da decisão curricular associam-se as implicações que a diferenciação curricular tem ao nível das lógicas de funcionamento das escolas e da atitude profissional dos docentes, na medida em que “passa por uma efectiva capacidade de as escolas se assumirem como instituições educativas autónomas, que

desenvolvem um plano estratégico de actuação, com metas e saltos qualitativos a conseguir e linhas de intervenção próprias, que há que decidir, desenvolver, avaliar e reformular permanentemente” (Roldão, 2005a: 16-17).

Esta perspectiva de diferenciação curricular, que é consentânea com a de currículo deliberativo, implica que os profissionais de educação, mais especificamente os professores, deixem de se assumir como meros “executores de decisões tomadas por outros durante a maior parte da sua vida actual” e comecem a “decidir sobre a sua actividade docente, a analisá-la e responder por ela à luz dos seus saberes próprios, a agir reflexivamente e em colaboração com os seus pares nesta forma muito mais interventiva de estar na profissão e de integrar uma instituição escolar” (*idem*: 17).

Pelo exposto, podemos afirmar que a diferenciação curricular pressupõe que os professores se apropriem do currículo prescrito mas como decisores e reconstrutores, por oposição às lógicas prescritiva e executiva que durante muito tempo configuraram a profissão docente. É nesse sentido que Roldão se refere à diferenciação curricular

“como englobante do conjunto de acções curriculares a diferentes níveis (políticas curriculares, gestão e organização do currículo na escola, práticas docentes e organização da aprendizagem), deliberadamente orientadas no sentido de tomar em consideração a diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens” (Roldão, 2003b: 152).

Dito de outra forma: uma diferenciação curricular que respeite os princípios de uma escola/educação inclusiva, em detrimento da diferenciação curricular que tem existido actualmente nos nossos sistemas.

A propósito da diferenciação curricular que persiste nas nossas escolas Rodrigues considera que “[a] criação de um sistema paralelo de educação especial pode ser encarada como uma diferenciação curricular para alunos com deficiências (neste caso, numa escola diferente); a criação de turmas “especiais” ou de “currículos alternativos” é também uma estratégia de diferenciação curricular (numa classe diferente)” (Rodrigues, 2003: 92), só que numa perspectiva quase sempre excludente. Portanto, e de acordo com o ponto de vista deste autor, “[a] diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo” (*idem, ibidem*). É este também o nosso propósito.

De acordo com estes pressupostos, parece-nos importante referir aqui as implicações do princípio de diferenciação referidas Roldão (Quadro 6).

**Quadro 6– Implicações do princípio de diferenciação**

Fonte (Roldão,2003a: 56)

Princípio	A diversidade como referente da organização do trabalho de ensinar e aprender no quadro do currículo escolar
Implicações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopção de outras unidades de agrupamento que não a classe.</li> <li>• Adopção de outras tipologias de trabalho que não a exposição, aplicação, verificação ou apresentação de tarefas rotineiras.</li> <li>• Abandono da segmentação como critério da organização do tempo e do espaço.</li> <li>• Abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da “sua” aula.</li> <li>• Abandono da distribuição unidireccional – e largamente inerte ou retórica e mecânica – da informação, do discurso e da pergunta.</li> <li>• Organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar, em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações dos professores e alunos, horas e tempos dedicados a actividades determinadas e a tarefas flexíveis).</li> <li>• Organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que orientem os percursos de aprendizagem individuais e as interacções dos alunos na construção do saber; (4) dispositivos constantes de regulação do trabalho desenvolvido e das aquisições e sua apropriação e uso por todos os aprendentes.</li> <li>• Acesso a, e incorporação de, outros agentes sociais de divulgação/produção de saber e cultura(s), de forma a permitir o máximo de apropriação cultural efectiva – versus a reprodução mimética dessa versão particularmente inerte do saber que se constitui como “cultura escolar” (Correia, 1999).</li> <li>• Regulação social externa, face às competências e saberes assumidos como core curriculum.</li> </ul>

Em suma, o currículo, particularmente no que respeita ao ensino básico, deve ser concebido e operacionalizado para que o desenvolvimento dos processos educativos constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras e que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. Um ensejo, de resto, salvaguardado no documento do

Ministério da Educação referente à Organização Curricular e aos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É cada vez mais consensual a ideia de que não faz sentido idealizar o currículo apenas como um “conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender”, uma vez que se reconhece que a escola, para além de administrar e distribuir conhecimentos, tem também a missão de “formar e educar” (Leite, 2001: 30).

Neste sentido, Heacox salienta um outro aspecto relevante, relativo ao papel do professor num contexto de diferenciação. Nesse sentido, considera que um professor que pratica a diferenciação se deve assumir como “um facilitador da aprendizagem e um colaborador para com os alunos” (Heacox, 2006: 18). Daí que, na sua opinião, sejam imputadas ao professor três responsabilidades fundamentais: i) “fornecer e prescrever oportunidades de aprendizagem diferenciadas” – sendo da responsabilidade do professor proporcionar um conjunto variado de actividades que estimule os alunos tanto na forma como os alunos aprendem, como na maneira de mostrarem como aprenderam; neste sentido, tanto a variedade de actividades como o poder de captação de atenção dos alunos, pressupõe que o professor conheça muito bem as necessidades e preferências de aprendizagem do maior número de alunos; ii) “organizar os alunos durante as actividades de aprendizagem” – o professor enquanto facilitador do ensino diferenciado, varia as maneiras de organizar e de agrupar os alunos; e iii) “usar o tempo de maneira flexível” – isto é, o professor utiliza o tempo de diferentes maneiras consoante as necessidades dos seus alunos (*idem, ibidem*).

A este propósito Tomlinson refere que o papel do professor que pratica o ensino diferenciado é substancialmente diferente do papel assumido por um professor mais tradicional. Um professor que pratique ensino diferenciado deixa de ser um *sábio* para ser um “organizador de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008: 35); os conteúdos continuam a assumir um papel fundamental no ensino, embora, estes professores estejam mais preocupados em “ler os seus alunos”, isto é, conhecê-los em profundidade, para melhor se ajustarem e “chegarem” até eles de forma eficaz. Neste sentido, tentam “desenvolver situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão dos conteúdos. Organizar uma sala de aula com vista a actividades e descobertas eficazes torna-se a principal prioridade” (*idem, ibidem*).

Uma das exigências no ensino diferenciado é de que “o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a

não ser que funcione a nível individual”. Assim se justifica que o ensino diferenciado exija que “o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém” (*idem, ibidem*).

Estes princípios requerem que os professores tenham em consideração um conjunto de valores e competências profissionais que lhes permitam adoptar atitudes e mobilizar estratégias e metodologias adequadas a uma educação de qualidade, das quais importa destacar, no nosso ponto de vista: o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração dos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interacções e trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e da participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos. Em suma, a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral de cada indivíduo.

Na nossa opinião, só assim se justifica que se considerem como principais “mandatos<sup>11</sup>” da escola pública – o desenvolvimento das capacidades individuais, a formação de cidadãos autónomos e responsáveis e a preparação para o trabalho.

No fundo, que as práticas docentes estejam ao serviço da diferenciação curricular, aqui entendida como “um processo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos” (Pacheco, 2003: 13). Trata-se de um “conceito amplo” que tem por referência o currículo nacional e depende da autonomia curricular da escola e dos professores (*idem, ibidem*) e que, na opinião de Valente, “pressupõe o conhecimento dos alunos, a vontade de os reconhecer individualmente e o conhecimento pedagógico e curricular, necessários para percorrer caminhos diferenciados, ajustando tarefas e materiais que conduzam, porém, aos mesmos objectivos de uma Educação Básica de Qualidade para Todos” (Valente, 2001: 9). Propósitos que implicam preparação científica e pedagógica, diálogo, partilha e compreensão, aspectos basilares da profissão docente contemporânea.

É com esse objectivo que Heacox, de forma sintética, esquematiza as características de um ambiente de sala de aula favorável à diferenciação curricular e pedagógica (Quadro 7).

---

<sup>11</sup> Segundo Dale, citado por Stoer (1994:3), “mandato” para o sistema educativo “[...] são concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos ‘mandatos’ atribuindo diferentes prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo sistema educativo: i) o auto-desenvolvimento; ii) a cidadania; iii) a formação”.

### Quadro 7 - Ambiente da sala de aula rumo à diferenciação

Fonte Heacox (2006: 19)

#### Qualidades de um ambiente de sala de aula que favoreça a diferenciação

É vital para o sucesso do ensino diferenciado ter um ambiente de sala de aula que favoreça esse princípio. Um ambiente destes:

- Promove a aceitação das diferenças.
- Afirma que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem.
- Reconhece que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente.
- Reconhece que o sucesso tem diferentes significados para diferentes pessoas.
- Permite que os alunos trabalhem com várias pessoas para alcançarem vários objectivos.
- Reconhece que a motivação-chave é o interesse e que todos os alunos têm interesses diferentes.
- Promove a responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem.
- Cria sentimentos de competência pessoal e de confiança na aprendizagem.
- Valoriza o esforço e “o melhor de si”.
- Alimenta competências de independência.
- Favorece e louva o sucesso obtido pelo aluno em trabalhos com maior grau de dificuldade.
- Encoraja a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada aluno.
- Alimenta o espírito criativo de cada aluno.
- Valoriza o trabalho de todos

Segundo a mesma autora, o ensino diferenciado não pode deixar de ter subjacente uma filosofia e uma prática específicas, que não podem deixar de ter em linha de conta os seguintes aspectos referidos no Quadro 8.

## Quadro 8 - Filosofia e prática da diferenciação

(Fonte: Heacox, 2006: 25)

### O ensino diferenciado significa...

- Reconhecer a diversidade de aprendizagem presente actualmente nas salas de aulas.
- Afirmar que os alunos têm necessidades, pontos fortes, estilos, interesses e preferências de aprendizagem diferentes.
- Manter um empenhamento relativamente aos padrões curriculares e aos objectivos de aprendizagem para todos os alunos.
- Aumentar a variedade das técnicas de ensino, de aprendizagem e de avaliação, de modo a ensinar com sucesso um maior número de alunos e a responder às suas preferências, estilos, interesses e pontos fortes.
- Proporcionar níveis elevados de estímulo e de empenhamento activo num ensino rigoroso, relevante, e com significado.
- Reconhecer o que os alunos já sabem e aquilo que podem fazer.
- Reconhecer que os alunos não precisam todos de fazer os mesmos trabalhos da mesma forma.
- Diagnosticar as necessidades dos alunos e prescrever tarefas que se adequem melhor aos alunos e às suas necessidades, estilos e/ou preferências de aprendizagem.
- Alimentar a capacidade dos alunos de fazerem escolhas adequadas acerca da melhor forma de aprenderem e de apresentarem o que aprenderam.
- Atribuir tarefas diferenciadas (estratificadas), para responder melhor às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.
- Usar técnicas flexíveis de agrupar os alunos, para lhes oferecer oportunidades de aprenderem com outros colegas que têm necessidades, estilos ou preferências de aprendizagem semelhantes.
- Afirmar a importância e o valor de todo o trabalho executado pelos alunos.
- Criar processos justos e equitativos de avaliação da aprendizagem dos alunos e de atribuição de notas.

Ao longo deste ponto do nosso trabalho, utilizámos diferentes terminologias (diferenciação curricular, ensino diferenciado e diferenciação pedagógica). Estamos conscientes de que não estamos na presença de sinónimos, já que consideramos que os dois últimos conceitos (ensino

diferenciado e diferenciação pedagógica) são a consequência prática, ao nível da sala de aula, da diferenciação curricular, pelo que considerámos extremamente importante integrá-los neste ponto.

Em suma, a diferenciação curricular emerge nos nossos dias, face à necessidade de gerir o currículo, tendo em conta a diversidade de alunos e contextos, como forma de garantir melhores aprendizagens a todos os alunos. Assim, a diferenciação curricular implica que os professores se apropriem do currículo nacional na perspectiva de decisores e reconstrutores, respeitando os princípios de uma escola/educação inclusiva. Nesta linha de pensamento, consideramos imprescindível abordar a questão dos diferentes projectos de escola, uma vez que os encaramos como instrumentos privilegiados da concepção e da operacionalização da diferenciação curricular e da deliberação docente.

### ***3.1. Currículo nacional e projectos de escola***

A escola já não pode ser encarada como serviço local do Estado (contrariamente ao que sucedeu durante a sua expansão), devido às influências locais, nacionais, internacionais e supranacionais que sobre ele têm operado, o que por sua vez implicou a criação de um quadro legislativo que aponta para uma maior autonomia da escola e dos professores, bem como de uma maior abertura da escola à comunidade envolvente – para além das famílias dos educandos –, potenciando, assim uma maior permeabilização da escola ao contexto local. Contudo, na nossa opinião, e em termos concretos, não se têm verificado alterações tão significativas como seria de esperar. De um modo geral, não temos assistido a uma efectiva apropriação por parte dos professores do espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola (Stoer e Araújo, 2001), espaço este que poderia promover uma educação intercultural democrática e crítica e que, através da valorização e confrontação de culturas, bem como da necessária descentração do modelo vigente da escola pública e oficial, implicaria não só um reconhecimento das culturas, mas sobretudo um conhecimento das culturas (nacional e local) presentes na escola, perspectivando-se uma (re)valorização e reforço de ambas podendo-se, então, falar do princípio de igualdade não só de acesso como também de sucesso.

Neste sentido, o projecto educativo de escola assume-se como um instrumento propício à construção de uma escola democrática, uma vez que deve resultar de uma ampla participação de todos os elementos da comunidade educativa onde a escola se insere. Contudo, a questão “não é simples porque essa construção depende de um conjunto de actores pouco ou nada

coeso, com interesses pessoais e profissionais, por vezes, muito diferentes” (Fontoura, 2006: 49). Talvez por isso a construção do projecto educativo de escola continue muito aquém do que é desejável.

Uma escola que se quer de todos, para todos e com todos, ou seja, uma escola inclusiva, requer um currículo diversificado e adequado aos diferentes contextos locais, o que poderá ser operacionalizado através da elaboração de projecto curricular de escola. Assim o exige a manifesta diversidade sociocultural “presente na escola e a crescente necessidade e especificidade educacional na sociedade de informação contemporânea” que “sustentam a necessidade de reconstrução de processos de desenvolvimento e gestão curricular que visem a eficácia e adequabilidade das práticas educativas a públicos muito diferenciados” (Roldão, 2005b:14). Esta é uma preocupação bem notória na investigação educacional e curricular actual, “acentuando a conceptualização do projecto como eixo privilegiado de organização do trabalho curricular contextualizado (Perrenoud, 1997; Stenhouse, 1991; Roldão, 2001) ” (*idem, ibidem*). Todavia, a operacionalização do projecto implica que a escola assuma a sua capacidade de tomada de decisão e os professores sejam gestores e/ou construtores do currículo prescrito a nível nacional.

O projecto, no que diz respeito à melhoria da qualidade da escola, não pode

“ser considerado ‘panaceia’ ou ‘mezinha’ para todos os males, pode, no entanto, contribuir para aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino, recuperar uma nova legitimidade para a escola pública, participar na definição de uma política educativa local, globalizar a acção educativa, na medida em que o projecto abrange todos os domínios da vida da escola: racionalizar a gestão de recursos, mobilizar e federar esforços” (Fontoura, 2006: 66).

O conceito de educação subjacente a uma educação intercultural e, por isso mesmo, inclusiva “pressupõe fazer dos destinatários não meros receptores de uma informação”, mas transformá-los em “agentes produtores do seu conhecimento, construído em situações de vivência social que tornem a aprendizagem significativa e funcional” (Leite, 2003: 91).

O Projecto Educativo de Escola é um documento onde se estabelecem as opções de política educativa, ou seja, as linhas orientadoras da acção educativa e onde se explicitam os princípios, os valores e as finalidades a cumprir pela função educativa. No fundo, é a expressão do modo como a comunidade educativa toma consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção. Para que se alcancem estes princípios é necessária a participação crítica e criativa de todos os elementos da comunidade escolar, a previsão e a

identificação dos recursos necessários, o desenvolvimento de estratégias de implementação das orientações acima enunciadas e indicação de mecanismos de avaliação.

Neste sentido, ambiciona-se que o Projecto Educativo de Escola seja um instrumento flexível e co-participado que permita a evolução e a mudança e que funcione como orientação das necessidades, das expectativas e da resolução dos problemas da Escola. Dado o seu carácter dinâmico, deverá estar em constante actualização e aberto à comunidade educativa.

Nesta ordem de ideias, o Projecto Educativo de Escola, para uma escola de todos, para todos e com todos, tem impactos nos modos de organização escolar, nas estratégias de mobilização e construção de parcerias, ou seja, implica “repensar a organização escolar, reinventar estratégias de mobilização e construção de parcerias, isto é, uma comunidade educativa que não seja a mera figura retórica a que recorremos apenas nos nossos discursos” (*idem*: 92).

Perspectivando-se o Projecto Educativo como um instrumento que visa “melhorar a qualidade das respostas educativas às realidades locais”, é imprescindível que o mesmo contemple um “diagnóstico dessa realidade, ou seja, uma identificação da história da organização escolar, dos valores dos seus membros, da situação em que a escola se encontra, do estilo geral das relações”. Mais ainda, ambicionando-se que Projecto Educativo de Escola transforme “uma situação presente numa situação futura ele deve expressar os objectivos que o orientam e o plano estratégico para o desenvolver, as prioridades e os meios para a eles chegar” (Leite, 2003: 94).

Como é do conhecimento geral, a maioria das nossas escolas não tem, pelo menos até à data, “uma cultura de participação activa da comunidade na vida da escola” (Leite, 2003: 94). Em certa medida, a escola desenvolveu-se de costas voltadas para a comunidade e num isolamento acentuado, onde nem sequer os pais eram chamados a participar. Ainda hoje, não têm “o hábito de se envolverem na escola onde os seus filhos estudam e ‘vivem’ grande parte do dia” (Leite, 2003: 94). Para além dos factores que têm inibido essa participação, estamos convictos de que a não participação se deve, sobretudo, ao desconhecimento desse projecto e/ou ao facto de não se identificarem com ele. Neste sentido, é imprescindível que um projecto defina “com clareza o que pretende mudar e como pretende mudar, isto é, elaborar perfis de mudança que definam as metas, as estratégias e metodologias previstas como mais adequadas,

os recursos e materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles” (*idem*. 96-97).

Para alguns a retórica do projecto é considerada uma “moda”, pois este termo é recente entre nós, tanto ao nível dos discursos sobre a educação escolar, como ao nível dos normativos legais organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo. Os termos de Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma surgiram, entre nós, a partir dos finais da década de 80 do século XX, sendo o seu uso muito pontual. Mais do que uma “moda”, actualmente, este termo simboliza o reconhecimento (ainda que tardio) da autonomia da escola e dos professores, no que, ao desenvolvimento do currículo prescrito a nível nacional diz respeito, ou seja, um desenvolvimento do currículo sensível ao contexto em que está inserido, dos recursos que dispõe e das características dos alunos que a frequenta.

Actualmente, acredita-se que para a “edificação” de uma escola promotora de sucesso de todos os seus alunos e de aprendizagens significativas para os mesmos, é necessário reconstruir e/ou apropriar o currículo nacional, atendendo às características e situações do contexto onde está inserida. Nesta ordem de ideias, consideramos que a diferenciação curricular pode ser um instrumento promotor de inclusão e de equidade se se tiver em consideração as diferenças existentes no meio da população discente, o que pressupõe ter um conhecimento aprofundado dessas diferenças no sentido de desenvolver um trabalho rigoroso ao nível da diferenciação.

É neste âmbito que surgem as noções de projecto curricular de escola e projecto curricular de turma, na medida em que são considerados “instrumentos de gestão pedagógica da escola”, que “fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores”, potencialmente geradores de “intervenções de melhor qualidade” (Leite, 2003: 115). Ambos os projectos visam adequar o currículo nacional às características da escola e dos alunos, pese embora tenham enfoques distintos.

O Projecto Curricular de Escola constitui um documento definidor das estratégias de desenvolvimento do currículo nacional ao nível de escola, ou de agrupamento de escolas, devidamente articulado com o Projecto Educativo de Escola, com a finalidade de o adequar ao contexto de cada escola, sendo a matriz para a posterior elaboração do Projecto Curricular de Turma. O Projecto Curricular de Escola constitui, assim, um documento fundamental e

estratégico da escola, ou do agrupamentos de escolas, cuja elaboração requer que os professores “assumam uma postura colegial e estabeleçam consensos acerca dos critérios que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem (...) num determinado nível o ciclo de ensino” (Morgado, 2001: 48)

Por sua vez, é no Projecto Curricular de Turma que são definidas as opções curriculares de cada turma. É ao nível do Projecto Curricular de Turma “que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber” (Leite, 2003:117). Ou seja, é no Projecto Curricular de Turma que é possível vir ao encontro da diversidade de contextos e situações que caracterizam a heterogeneidade de alunos e, assim, considerar, como refere Varela de Freitas (2001: 23), “que não existe um ‘aluno médio’ em inteligência, comportamento, em estilos de estudar e de aprender”. Trata-se, pois de vir ao encontro das diferenças e, a partir delas, fazer com que as escolas e as turmas sejam inclusivas, ou como refere Sousa (2010), de diferenciar o currículo para promover a equidade.

#### **4. Políticas de diferenciação curricular**

Ao longo das duas últimas décadas do século XX, assistimos a reformas sucessivas na área da educação a “que a maioria dos investigadores considera que a reforma passou a fazer parte do quotidiano educativo” (Morgado, 2007: 166).

Da leitura e análise da legislação produzida verificamos que, de uma maneira geral, os princípios enunciados como estruturantes destas reformas colocam a tónica “na igualdade de acesso e sucesso educativos, no reconhecimento da diversidade, na valorização dos contextos locais, na melhoria da qualidade do serviço escolar, na obtenção de melhores resultados, numa informação eficaz sobre todo o sistema e, ainda, na tentativa de dizimar desigualdades culturais e sociais que existem entre os estudantes” (*idem, ibidem*). Ou seja, em Portugal, várias são as medidas de política educativa que assumem, “de forma mais ou menos intensa, compromissos de intervenção sobre a problemática da diferença” no seio dos alunos, tendo sido criados “instrumentos legislativos e programáticos que possibilitem essa mesma intervenção”. (Sousa, 2010: 59-60).

No computo geral, as políticas educativas e curriculares emergentes das reformas têm recaído em temáticas como “a autonomia e a descentralização educativas, o novo modelo de

gestão escolar, a gestão flexível do currículo, a integração curricular, a abertura das escolas ao meio e, sobretudo, a mudança das práticas curriculares dos professores” (*idem, ibidem*).

Mas a escola é hoje chamada também a educar para uma cidadania que não se confina aos espaços nacionais. A globalização é hoje um fenómeno, presente por todo o lado, a exigir que se aprenda “a viver junto nesta ‘aldeia global’”. No entanto, esta aprendizagem só será possível se primeiramente formos capazes de “viver nas nossas comunidades naturais de pertença: nação, região, cidade, aldeia e vizinhança” (Delors, *et al.*, 1997: 13-14).

A tensão entre o global e o local constitui o cerne da problemática do século XXI. Segundo Delors *et al.* (*op. cit.*), “tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, activamente, na vida do seu país e das comunidades de base”, não é um processo fácil. Paralelamente a este movimento de globalização, “assiste-se hoje, no interior de cada Estado, a um movimento de sentido contrário, de valorização do local, com fortes implicações na política e administração da educação” (Barroso, 1999: 129).

No fundo, a política educativa actual analisada numa perspectiva de globalização europeia preconiza os quatro pilares a que se refere o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e que ilustramos de seguida. *Aprender a conhecer* – caracteriza-se pelo domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Supõe aprender a aprender, exigindo o exercício da atenção, da memória e do pensamento. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e, pode enriquecer-se com qualquer experiência. *Aprender a fazer* – está intimamente ligada à anterior, embora muitas vezes esteja conotada com a visão imediatista de preparar alguém para determinada tarefa material, com a finalidade de produzir qualquer coisa. Visa não só a qualificação profissional mas, sobretudo tornar a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros* – no fundo visa a compreensão e a descoberta do outro, desenvolvendo atitudes de respeito dos valores do pluralismo. *Aprender a ser* – caracteriza-se por valorizar a vertente humana que por vezes é mais negligenciada, isto é, a educação deve conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino.

Se a política curricular se reduzisse ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas, a sua implementação realizar-se-ia, em grande

parte, através de três tipos de instrumentos: i) os normativos explícitos – Leis; Decretos-Lei, entre outros; ii) os normativos interpretativos e subjectivos – Circulares e Ofícios Circulares; e iii) os documentos de orientação e apoio das escolas, –; Projecto Educativo, Regulamento Interno, Projectos Curriculares, entre outros. Mas as políticas curriculares não se reduzem a textos desta natureza. As políticas curriculares, segundo Pacheco (2001), reportando-se a D’Hainaut (1980), são objecto de múltiplas influências, nomeadamente filosóficas, éticas, religiosas, sociais, económicas. Neste sentido, o Estado é apenas um dos teorizadores e, os textos curriculares provenientes da Administração Central, são documentos que congregam vários interesses, expressam compromissos a diversos níveis de acção que, de certa forma, “ignoram” contextos e situações de desenvolvimento curricular.

Segundo Pacheco, entende-se por políticas um “conjunto de interacções que influenciam e determinam a alocação autoritária e valores” (Pacheco, 2002: 21). Com base nesta noção são definidos quatro conceitos fundamentais: governo, poder, conflito e orientação política.

A noção de governo inclui todos os aspectos legais das políticas educativas, enquanto a noção de poder, se reporta a controlo, influência e autoridade. Por seu turno, a noção de orientação política conjuga-se com todos os outros poderes tornando consciente que tanto as intenções como as práticas são realidades em constante mudança.

Em políticas educativas, a questão central reside na ideia de que se existir regulação administrativa serão menos os decisores políticos e, conseqüentemente, será mais fácil manter a ordem social. É neste âmbito que surge a noção de conflito “decorrente das pressões formais e informais sobre os decisores e das relações que se estabelecem a partir de um determinado sistema de alocação de valores” (*idem*: 22).

A educação constitui um direito de todos, isto é, é um direito constitucional. Contudo, é influenciada por opções políticas assentes em diferentes lógicas que tentam impor-se ou sobrepor-se às demais e que são a prova de existência de conflitos. A educação tem, em certa medida, perpetuado um sistema social de desigualdades.

Neste sentido, as políticas educativas e curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos actores com capacidade para intervir directa ou indirectamente nos campos de poder em que estão inseridos.

Ao efectuarmos uma análise sobre o tipo de preocupações que atravessam a educação escolar, parece-nos suficiente retrocedermos às quatro últimas décadas do século XX, para podermos detectar diferentes enfoques, sobretudo em Portugal. Segundo Leite,

“nos anos 80 a ênfase era colocada na igualdade de oportunidades individuais e na justificação da necessidade de uma reforma que se constituísse como um meio de combate ao insucesso escolar e de melhoria dos índices de desempenho dos alunos, nos anos 90 reconhece-se a responsabilidade que tem neste sucesso ou insucesso a organização do sistema escolar, e começa a ser expresso o imperativo de uma política da diferença para proporcionar quer uma real igualdade de oportunidades a todos os grupos quer um enriquecimento pessoal e social que possa advir das interacções entre esses diversos grupos” (Leite, 2003: 13).

A natureza das políticas educativas, face aos choques e diálogos culturais, que eclodiram na segunda metade do século XX, tem-se centrado em torno de três etapas. Segundo Peres, a primeira etapa decorre na década de 60 do século XX e caracteriza-se pela “- recepção e integração das crianças migrantes nos países de acolhimento”. Durante a década de 70 assistimos à segunda etapa, que se representa pela “consolidação do ensino da língua e cultura de origem nos sistemas educativos de acolhimento”. Finalmente, entre a década de 80 e 90, verificamos a emergência do enfoque “intercultural nas diferentes culturas em presença nas escolas e nas comunidades” (Peres, 2000: 68-71).

No âmbito das políticas educativas e curriculares que visam o paradigma multi e intercultural, Peres (op. cit.), destaca quatro enfoques aglutinadores das diversas modalidades ensaiadas neste âmbito: i) a “política assimilacionista – educação compensatória”; ii) a “política integracionista – modelo e programas de relações humanas”; iii) a “política pluralista – modelo e programas de respeito pelos diferentes grupos étnico-culturais” e, por último, iv) as “políticas e modelos interculturais”.

A partir dos finais de 80, em vários países, assistiu-se a uma alteração significativa do papel do Estado, nos processos de decisão política e de administração da educação. Esta alteração consistiu na passagem de poderes e funções de um nível macro para um nível micro, isto é, “do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1999:132). A escola torna-se, assim, num local de tomada de decisões, que não se circunscrevem à administração, assumindo-se os docentes como decisores políticos. As decisões curriculares reivindicam um diálogo constante para a resolução de conflitos, sendo esta uma via propícia para se atingir o acordo acerca dos objectivos fundamentais.

Num estudo de 1997, apresentado pela Eurydice, sobre as reformas do ensino obrigatório entre 1984 e 1994, nos países da União Europeia e da EFTA/EEA, a situação da descentralização do poder central está bem nítida. No que concerne à autonomia escolar, “a maior parte dos países parecem tentados em delegar cada vez maiores responsabilidades administrativas, ou outras, às escolas”. Nos últimos anos, “medidas mais ou menos radicais, destinadas a aumentar a autonomia decisional das escolas, foram introduzidas em quase todos os sistemas educativos” (*idem*: 134).

Em Portugal, assistimos pela primeira vez, ainda que timidamente, à introdução de um “modelo” de administração da educação com um limitado grau de descentralização e um relativo alargamento de autonomia das escolas com a reforma educativa aprovada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86.

Ao sistematizar no capítulo VI, dedicado à Administração do Sistema Educativo, a questão da autonomia, a LBSE refere-se de forma explícita à autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Ao falar delas, menciona de forma explícita os estabelecimentos de ensino superior. Quando se refere aos estabelecimentos de ensino de outros níveis, a LBSE não fala em autonomia. Diz porém, ao enunciar os princípios gerais que regem a administração do sistema educativo: “na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa” (art. 45, n.º3). Isto é, na LBSE enunciam-se princípios e identificam-se autonomias no que se refere ao ensino superior. No que se refere à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário, enunciam-se princípios mas não se identificam autonomias, nem orientações específicas nesse sentido.

Da ausência de autonomias enunciadas na LBSE, relativamente às escolas dos ensinos básico e secundário, passou-se, com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, à enunciação da autonomia cultural, pedagógica e administrativa, não aplicáveis, à data, aos jardins de infância nem às escolas de 1º ciclo do ensino básico<sup>12</sup>. De notar que este diploma é anterior

---

<sup>12</sup> A autonomia enunciada no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro é explicitada, no seu artigo 2º, nos seguintes termos:

1 - Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

2 - O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.

3 - A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei.

àquele em que se instituiu o currículo prescrito para os ensinos básico e secundário, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Através deste último diploma, foi aprovada a organização curricular dos ensinos básico e secundário, introduzindo-se "uma área curricular não disciplinar [a Área Escola] com duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola ou área escolar decidir sobre a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação" (n.º 1 do artº 6º do D.Lei 286/89). Referindo-se à autonomia da escola ou área escolar, Ferreira (2001) refere que foi de facto uma autonomia conferida às escolas, mas com a particularidade de a viabilização da Área Escola estar fortemente dependente de mudanças na tradição curricular de natureza disciplinar e, não menos importante, de mudanças na organização e no funcionamento das escolas e na gestão dos recursos docentes, mudança essa que não chegaram ou chegaram demasiado tarde.

A questão da autonomia das escolas é retomada em 1998, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. No Decreto-Lei n.º 115-A/98, a autonomia era definida como "o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados" (n.º1 do art. 3º). De acordo com este normativo, os instrumentos privilegiados na construção da autonomia das escolas eram o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades<sup>13</sup>.

Neste sentido, foi com o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio que se deu maior visibilidade à autonomia das escolas e à descentralização do poder. Na conjuntura política internacional as "orientações apontam para o investimento na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, através de uma autonomização crescente da decisão curricular das escolas, e que apelam à contextualização das práticas educativas", considerando-se que "a

---

<sup>13</sup> Estes instrumentos eram definidos no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, nos seguintes termos:

- a) Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) Regulamento interno—o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) Plano anual de actividades – o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

definição de estratégias e projectos de desenvolvimento curricular geridos pelas escolas constituem o cerne do processo de inovação” (Roldão, 2005: 14).

Ao analisarmos o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, verificamos que a tónica dada à autonomia das escolas e à descentralização “constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades”(preâmbulo do Decreto-lei n.º 115-A/98). Deste modo, as escolas, idealizadas como centro das políticas educativas, têm de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se inserem, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. É, ainda, definido neste Decreto-lei o conceito de autonomia como sendo “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º, ponto 1). A fim de se desenvolver a autonomia de cada escola é fundamental ter em linha de conta, entre outros, os seguintes aspectos: a comunidade na qual a escola está inserida, o que implica ter em consideração uma realidade social concreta, com características e recursos específicos; a capacidade de iniciativa dos membros da comunidade educativa, por um lado, na satisfação dos objectivos do sistema educativo e, por outro lado, na satisfação da realidade social e cultural em que a escola se insere; e, a equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

A autonomia volta a ser objecto de particular atenção com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Com este normativo, as escolas vêem aumentados os seus poderes e responsabilidades de decisão curricular, nomeadamente através da “obrigatoriedade de produzirem, no âmbito dos seus projectos educativos, já regulamentados uma década antes, o projecto curricular de escola e os projectos curriculares de turma.

Na sequência dos avanços protagonizados com a publicação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, acima referido, o Decreto - lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro, veio estabelecer os princípios orientadores da reorganização curricular. Este diploma legal procura criar condições para garantir uma “educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida”, o que pressupõe conferir uma particular atenção às

situações de exclusão, bem como à definição e à clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

A concepção de currículo adoptada neste normativo tem por base três ideias centrais, inter-relacionadas entre si: diferenciação, adequação e flexibilização. Por diferenciação entende-se que “a concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objectivos. Trata-se de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações” (Abrantes, 2001: 43). No que diz respeito à adequação, entende-se que “a gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa” (*idem, ibidem*). Finalmente, a flexibilização torna-se crucial “ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes. A flexibilização deve aqui ser entendida no contexto de um quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras” (*idem*: 44).

Além disso, o referido normativo explicita um conjunto de conceitos, de princípios orientadores e de instrumentos relativos ao processo de desenvolvimento curricular nas escolas. No que se refere à organização e gestão do currículo são enunciados os seguintes princípios orientadores:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;

g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;

h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;

i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

(Decreto-Lei n.º 6/2001, art. 3.º)

Quanto aos instrumentos definidos para o desenvolvimento do currículo nacional, visando a sua adequação ao contexto de cada escola e de cada turma, são considerados o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma, cuja concepção, aprovação e avaliação é da competência das próprias escolas. Neste sentido, e tendo em conta o discurso oficial, “o papel da escola e dos professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas também nos da decisão e organização” (Abrantes, 2001: 48). Assim, dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, cabe à escola definir um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo (art. 3.º alínea g) do DL 6/2001).

De acordo com Leite *et al.* o Projecto Educativo (PE) é um

“documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas que proporcionam a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social” (Leite *et al.* 2001: 69).

Daí que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, sejam objecto de um Projecto Curricular de Escola (PCE). Na opinião das autoras (*idem, ibidem*), o Projecto Curricular de Escola é um “projecto que define, em função do currículo nacional e do PE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular”.

Do mesmo modo, quando se trata de concretizar e desenvolver as estratégias do currículo nacional e o projecto curricular de escola, tendo em vista a adequação ao contexto de cada turma, aqueles são objecto de um Projecto Curricular de Turma (PCT). Assim, o PCT

“tem por referência o PCA<sup>14</sup> e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos professores da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação” (Leite et al., 2001: 69).

A responsabilidade directa de organização e condução do processo de ensino-aprendizagem cabe aos profissionais que trabalham com cada grupo de alunos, durante um ou mais anos.

As implicações que decorrem do normativo citado são diversas. Ao assumir-se uma perspectiva mais abrangente e sistémica de currículo, trazem-se para a agenda do trabalho curricular das escolas e dos professores questões como a construção e configuração do currículo nas escolas, a autonomia curricular, a articulação curricular, a diferenciação curricular, a recontextualização do currículo prescrito a partir dos contextos de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento curricular decorrente do Decreto-Lei 6/2001 implica, como refere Ferreira (2001) um trabalho complexo onde nem sempre é fácil de compatibilizar ou articular currículo nacional com currículo das escolas e das turmas, heteronomia com autonomia, disciplinaridade com não disciplinaridade, uniformidade com flexibilidade, tradição com inovação, teoria e prática. Como refere o autor

“uma coisa é estarem enunciados espaços de autonomia e flexibilidade curricular, outra (...) são as práticas auto-reguladoras ou hetero-reguladoras que configuram o currículo escolar. Às escolas chegam discursos de autonomia e flexibilidade mas também discursos hetero-reguladores e uniformizadores não só do currículo como da organização da escola e do trabalho escolar. Nas escolas cruzam-se autonomia e heteronomia, flexibilidade e uniformidade, tanto provenientes da Administração como das próprias escolas e dos contextos em que estão inseridas e com que interagem. Sendo a autonomia, a diferenciação, a adequação e a flexibilidade do domínio da acção e não da enunciação, é nas escolas que se manifesta o seu grau de concretização e as condições da sua manifestação efectiva. Será pois fundamental verificar na acção concreta se estamos perante enunciados retóricos ou, pelo contrário, no domínio da acção efectiva”. (Ferreira, 2001: 321-322).

Mais recentemente, através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, foi instituído um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que vem substituir o modelo instaurado pelo Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. De acordo com este normativo, “a autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão

---

<sup>14</sup> Projecto Curricular de Agrupamento (PCA)

estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.” (Artigo 8.º, n.º 1). Determina-se, ainda que (artigo 9.º), os instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas sejam o projecto educativo, o regulamento interno, os planos anuais e plurianuais de actividades, relatório anual de actividades, o orçamento, a conta de gerências, o relatório de auto-avaliação e o contrato de autonomia. Curiosamente, neste diploma não são referidos nem o projecto curricular de escola nem os projectos curriculares de turma, instrumentos de trabalho curricular das escolas, que estas têm obrigatoriamente de conceber, implementar e avaliar e pelos quais são também avaliadas.

Esta “omissão”, em normativo de tão relevante importância para a vida das escolas não deixa de ser interpeladora, dada a (in)visibilidade que é dada aos principais instrumentos de autonomia e gestão curricular das escolas, por sinal em normativo que tem como objecto “a autonomia e administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário” (art.º 1.º). Parece-nos que, “sendo o currículo o esteio de qualquer projecto formativo” (Morgado, 2005: 45), seria de esperar que um normativo desta natureza enunciasse também como instrumentos de autonomia das escolas o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma.

A propósito da diferenciação curricular, Sousa (2010) refere que, embora seja bastante consensual ideia de que a diversidade discente exige respostas diferenciadas, “a sua tradução prática está longe de ser amplamente concretizada” (Sousa, 2010: 7). Também Roldão se refere à diversidade de públicos como sendo “o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade” (2003: 7).

Nesta ordem de ideias, a igualdade subentende a democratização da escola, o que implica que as políticas curriculares não possam conter as normas que discriminam os alunos de forma positiva ou negativa, assim, “a opção política de descentralizar as decisões curriculares pode facilitar a diferenciação curricular, mas não a garante” (Sousa, 2010: 13). Como é do conhecimento geral, a “centralização favorece a uniformização”, uma vez que quem decide em matéria de currículo a nível nacional “não está em posição de garantir que essa decisão se traduza na resposta mais adequada às necessidades curriculares locais” (*idem, ibidem*).

Referindo-se às políticas curriculares, tendo como referência a igualdade/desigualdade e a homogeneidade/diversificação, Pacheco (2002: 140) identifica quatro possibilidades:

“a) Uma política curricular igual e homogénea” (*idem, ibidem*) que aspira igualizar os alunos tendo por base as exigências quer políticas, quer sociais da não discriminação.

“b) Uma política curricular igual e diversificada. A igualdade é reconhecida como factor de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade” (*idem, ibidem*).

“c) Uma política curricular diversificada e desigual”, na medida em que a própria diversificação acaba por ser condição para a desigualdade, que é alimentada pela desejada qualidade do sistema educativo, onde “a excelência da escola é a excelência dos resultados e não a dos processos” (*idem, ibidem*).

“d) Uma política curricular homogénea e desigual”, no fundo traduz-se pelo facto de ser dado a todos os alunos as mesmas condições de igualdade. No entanto, não são mais do que o “prolongamento de desigualdade criada pela prescrição total do currículo” (*idem*: 141).

Nas escolas cruzam-se autonomia e heteronomia, tanto provenientes da administração como emergentes das próprias escolas. O facto de aparecer enunciada a autonomia no ordenamento jurídico não significa, por si só, que ela seja uma realidade na vida das escolas. Como refere Ricoeur (1988), a autonomia é do domínio da acção e não da enunciação. Por isso, será nas políticas das escolas, na definição de suas linhas de acção, no trabalho das escolas e dos professores, que se manifestará (ou não) autonomia curricular bem como a diferenciação curricular.

**Capítulo II**  
**Inclusão Educativa**

## 1. Perspectiva evolutiva do conceito de inclusão

Como a inclusão educativa é um conceito estruturante do nosso trabalho, parece-nos pertinente proceder à apresentação e análise, ainda que de forma breve, de algumas linhas de força que têm caracterizado os caminhos da inclusão. Apesar do estudo não se integrar no domínio da educação especial, não podemos deixar de recorrer a um conjunto de aspectos que a caracterizam, na medida em que a questão da inclusão surgiu pela mão da educação especial, através da reivindicação dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Trata-se de uma abordagem necessariamente sintética, que situamos nos seguintes pontos: (i) da exclusão à segregação, (ii) da segregação à integração e (iii) da integração é inclusão.

### *1.1. Da exclusão à segregação*

Ao longo dos tempos, o nascimento de uma pessoa com algum tipo de deficiência nem sempre foi visto da mesma forma. Apesar de, as condições de vida serem más, de existir falta de higiene e dos sistemas de defesa contra a doença serem deficitários, existiam nas sociedades primitivas poucos deficientes, uma vez que estes, tal como os indivíduos sem condições de subsistência autónoma, eram suprimidos.

Se para os egípcios a deficiência era sinónimo de benesses, sendo, por isso, divinizada e/ou venerada a criança deficiente, para os gregos e para os romanos o significado era diferente, predominando a ideia de eliminar essas deficiências, consideradas como nefastas para as respectivas sociedades.

As civilizações antigas não suportavam o fardo de sustentar e criar uma criança com deficiência. Em certas culturas, os pais ou os líderes do grupo, tinham a responsabilidade de fazer desaparecer essa criança. É o caso, por exemplo, da civilização espartana que, estando vocacionada para a formação de guerreiros, não tinha espaço para pessoas imperfeitas (Santos, 2007).

Com a evolução da cultura e dos povos, e o respectivo aprofundamento das leis, as crianças deficientes deixaram de ser privadas da vida. Todavia, pouco melhorou a sua situação, pois, apesar de vivas, continuavam a enfrentar abismos tais como solidão, rejeição, indiferença, entre outros, tanto por parte das suas famílias, como da própria comunidade em que estavam inseridas.

Estas crianças, regra geral, eram exploradas e/ou vendidas para algum malfeitor que, expondo a deficiência e a fragilidade da criança, as transformavam em pequenos monstros, capazes de garantir alguma rentabilidade e assegurar o divertimento daqueles que se consideravam normais (Silva, 2009; Fontes, 2009).

Com o decorrer dos tempos, a ciência e a medicina evoluíram e com elas a mentalidade e a percepção dos Homens. Uma evolução que contribuiu para que essas crianças passassem a ter mais dignidade e a merecer mais respeito por parte da comunidade.

Na primeira metade do século XX, os deficientes foram progressivamente sendo inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. A perspectiva assistencial defendia que as crianças e os jovens com deficiência deviam ser protegidos reunindo-os em instituições separadas das estruturas destinadas à sociedade em geral (DGEBS, 1992; Correia, 2001). Só mais tarde surgiram as preocupações com a educação, destas crianças, às quais se procurava proporcionar uma aprendizagem académica básica e, em muitos casos, o ensino de tarefas de carácter manual. Neste sentido, e de acordo com Serra (s/d), a primeira época da educação especial fica marcada pelo asilo das crianças com deficiência, seguindo-se-lhe uma segunda época caracterizada por preocupações de cariz assistencial, em que sucessivamente se foram evidenciando preocupações educativas, mas em ambientes segregados, isto é, em escolas à parte.

### ***1.2 .Da segregação à integração***

No seguimento da preocupação com a educação das crianças portadoras de deficiência, expressas no ponto anterior, na fase da educação especial de cariz médico-terapêutico, verifica-se uma ainda maior preocupação com as questões educativas, uma preocupação associada à progressiva importância que os departamentos da segurança social, da educação e da saúde passam a dispensar às crianças com deficiência. É a partir daí que é reconhecido o direito à educação especializada e à reabilitação, processadas em estruturas específicas, com a intervenção de professores e técnicos devidamente especializados. Assiste-se igualmente à valorização do trabalho em equipa, actuando os responsáveis pela educação e reabilitação das crianças numa perspectiva multidisciplinar (DGEBS, 1992; Correia, 2001), garantindo assim que esse processo fosse mais abrangente e mais eficaz.

A fase da integração escolar decorreu com base na aplicação do princípio de “normalização<sup>15</sup>”, segundo o qual “a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e ensino regular” (Silva, 2009: 139).

Contudo, se analisarmos o processo de integração educativa das crianças com deficiência, conseguimos vislumbrar dois momentos distintos. Um primeiro que correspondeu à integração física dos alunos nas escolas públicas e, posteriormente, um outro que correspondeu à sua integração social mesmas nas escolas. De uma forma ligeira, podemos dizer que se tentaram juntar as partes num todo, o que implicou o ingresso de alguém na via principal, da qual, anteriormente, poderia efectivamente ter sido excluído. A integração destes alunos, no que ao tipo de intervenção diz respeito, foi feita em fases distintas. Assim, assistimos a um conjunto de intervenções centradas no aluno, que podem resumir-se da seguinte forma: i) as crianças eram agrupadas em diferentes “categorias”, de acordo com o diagnóstico e para cada grupo era organizada a resposta considerada adequada; ii) o apoio prestado, era, preferencialmente, realizado em salas de apoio; iii) a intervenção era centrada no aluno e os seus agentes fundamentais eram professores especialistas ou outros técnicos; iv) os restantes alunos da classe em que estes alunos estavam integrados não eram abrangidos por esta intervenção; e, por fim, v) o professor regular estava incumbido de uma maior ou menor intervenção, de acordo com o grau e o tipo de integração que se pretendia. No entanto, procurava-se que a permanência destes alunos na escola não exigisse mudanças, quer no currículo, quer nas estratégias pedagógicas utilizadas (DGEBS, 1992; Correia, 2001).

Em 1981, Ano Internacional do Deficiente, o direito à igualdade de oportunidades, à integração e à normalização constituíram o lema primordial. É com o relatório *Warnok Report Special Education Needs* que se deu um passo significativo no que diz respeito à integração escolar dos alunos portadores de deficiência. De acordo com este documento, “as dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se se não houvesse uma intervenção educativa adequada” (Silva, 2009: 140). O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi introduzido pela primeira vez com o Relatório

---

<sup>15</sup> “O conceito de normalização estendeu-se a outros países da Europa e da América do Norte nos anos setenta do século XX (...). Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados ‘normais’” (Silva, 2009: 139).

Warnock, no sentido de reavaliar o atendimento e as condições de integração dos alunos portadores de deficiência. As concepções desenvolvidas neste documento alteraram, indubitavelmente, a concepção e a organização da educação especial, sobretudo no que concerne às respostas educativas para os alunos com NEE. Tais concepções constituíram, ainda, a base de uma alteração na primazia do paradigma médico-terapêutico a favor do paradigma educativo.

De acordo com a Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (DGEBS, 1992: 11), a Educação Especial, em Portugal, tem por base os princípios que estão “consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais em que este país está filiado (Nações Unidas, UNESCO, OCDE, CEE)” bem como nos diplomas legais publicados no país nos últimos anos, nomeadamente, a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo –, o D.L. 35/90, de 25 de Janeiro e o D.L. 319/91, de 23 de Agosto.

Uma leitura atenta dos diplomas referidos e de acordo com o entendimento da DGEBS sobre a temática em questão, podemos distinguir três direitos fundamentais da criança, em geral, e da criança com NEE, em particular: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na vida em sociedade.

O direito à educação – direito consignado na Declaração dos Direitos do Homem, na Declaração dos Direitos da Criança e retomado na Lei de Bases do Sistema Educativo, implica que seja garantido **a todas as crianças** o acesso ao ensino e que o mesmo seja gratuito ao nível do ensino básico.

O direito à igualdade de oportunidades – direito que implica que, para cada criança, seja proporcionado um atendimento individualizado que responda às respectivas características e necessidades educativas, o que pressupõe (ou deveria pressupor) igualdade de oportunidades não só de acesso mas também de sucesso escolar. Para que a igualdade de oportunidades seja efectiva é necessário que no processo educativo sejam garantidas: (i) a adequação dos métodos de ensino, dos meios pedagógicos utilizados e dos próprios currículos; (ii) a adequação dos recursos humanos e materiais; (iii) a adequação dos espaços educativos. Além disso é igualmente necessário garantir que a intervenção seja tão precoce quanto possível, que envolva a participação das famílias, que vise a criança numa perspectiva ecológica (considerando a sua individualidade própria e as características do meio em que está inserida) e que resulte da

colaboração, directa ou indirecta, de diferentes profissionais das áreas da educação, da saúde e da segurança social.

O direito de participar na vida em sociedade – um direito que implica, antes de mais, o direito da criança com necessidades educativas especiais viver no seu ambiente familiar e na comunidade em que a família reside, sem que lhe seja negado o usufruto das respostas educativas de que necessita. Este direito implica, também, a participação, tão plena quanto possível, da escola e da classe regular, uma vez que prevê que a criança esteja em contacto com crianças não deficientes. Além disso, este direito traduz-se ainda numa preparação adequada para a vida pós-escolar, capaz de proporcionar à criança uma autonomia tão plena quanto possível na vida familiar, nas actividades de lazer, na utilização dos recursos da comunidade e na vida profissional.

Importa, ainda, referir que o próprio conceito de deficiência/necessidades educativas especiais foi evoluindo ao longo do tempo, o que lhe conferiu um carácter menos restritivo. É nesse sentido que Sanches advoga que,

“ter necessidades educativas especiais é precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas de ensino regular. Esse complemento será a resposta a dar a cada caso e terá de ser específica e baseada em critérios educativos/pedagógicos, tendo como objectivo promover o desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social -, para que ele possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado” (Sanches, 1996: 11-12).

Partindo da citação anterior podemos afirmar que “ter necessidades educativas especiais não significa, necessariamente, uma deficiência física ou intelectual”, na medida em que “qualquer um de nós pode ter necessidade, num dado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se nos deparam no processo de aprendizagem” (*idem, ibidem*). Como se pode depreender, falamos hoje de necessidades educativas especiais numa perspectiva mais abrangente, que não se restringe à deficiência física ou intelectual, englobando também um conjunto de necessidades que podem interferir no desenvolvimento global e harmonioso de crianças ditas “normais” mas que apresentam dificuldades de integração e/ou aprendizagem.

Assim se compreende que, se numa primeira fase, o processo de integração se desenvolva mais centrado no aluno, passássemos a assistir, em fase posterior, à integração dos alunos através de uma intervenção centrada na escola, passando-se a considerar: i) que as

causas dos problemas educativos se centravam na situação educativa, isto é, o enfoque era dado à problemática global do ensino/aprendizagem e não à criança; ii) a individualidade de cada criança e respectivas “necessidades educativas”; iii) o papel do professor regular como vital e a enquadrar-se o especialista num conjunto vasto de “recursos educativos” da escola; e, finalmente, iv) a necessidade de se alargar essa acção a todos os alunos que dela pudessem beneficiar (DGEBS, 1992; Correia, 2001).

Estas perspectivas acabaram por interferir quer na estrutura organizativa da escola, quer na organização curricular e nos processos de avaliação dos alunos, quer ainda na formação da generalidade dos professores.

### ***1.3. Da integração à inclusão***

Já no final do século XX, princípio do século XXI, assistimos ao aparecimento de uma terceira fase designada por inclusão, fortemente associada à Declaração de Salamanca (1994). A partir daí, “a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade” passam a ser “valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os sistemas” (Silva, 2009: 144).

A Declaração de Salamanca adoptou a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Ou seja, este documento contribuiu de forma decisiva para “perspectivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para o que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade são condições fundamentais a ter em conta”. (Silva, 2009: 145).

A fase da inclusão passa a caracterizar-se, essencialmente, por fazer parte do todo, o que implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade, onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos. Isto é, reconhece-se que uma abordagem inclusiva implica uma mudança paradigmática, no sentido de transferir a responsabilidade das dificuldades e necessidades especiais, que eram imputadas ao aluno, para a esfera de competências da escola. Nesta perspectiva, a dificuldade e a deficiência são função do ambiente social e físico (Thomazet, 2009).

Nesta fase, a relevância dada à modalidade de atendimento não é em termos de um *continuum* educacional, mas destacando a importância da permanência do aluno na classe regular. Só a título excepcional é que os serviços educacionais devem ser prestados fora da sala de aula regular. Destaca-se, ainda, a existência de uma educação apropriada não só no que concerne ao respeito das características e necessidades dos alunos devendo também considerar as características e as necessidades dos contextos onde interagem. Finalmente, por serviços adequados entende-se um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno (DGEBS, 1992; Correia, 2001).

Referindo-se concretamente a Portugal, Silva considera que, do ponto de vista legislativo, se têm criado condições para que “todos os alunos, mesmo os que têm problemáticas mais complexas (...) possam frequentar a escola regular” (Silva, 2009: 146). Na verdade, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto apontavam para a integração de crianças com determinadas especificidades na classe regular. Tais determinações, ao nível da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), podem inferir-se das referências que são feitas relativamente à educação para a diversidade, que deve ser entendida numa perspectiva holística. Contudo, ficamos apenas no domínio da indução uma vez que apenas é feita a alusão, de forma clara e explícita, a três tipos de minorias: 1) as minorias especiais, – “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (art.º 17.º e art.º 18.º); 2) os jovens filhos de ex-emigrantes portugueses – a quem “devem ser criadas condições que facilitem (...) a sua integração no sistema educativo” (art.º 63.ª, n.º 4); 3) as mulheres – considerando a igualdade de oportunidades entre sexos como um princípio organizativo do próprio sistema educativo determinando que se deve “assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (art.º 3.º, alínea j).

Ao nível do Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, estas referências direccionam-se para os alunos com necessidades educativas especiais, visando que a estas crianças seja assegurada a sua frequência na escola regular, bem como a sua integração escolar se norteie pelos seguintes princípios, enunciados no Quadro 9:

Adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar e sócio-familiar;

Participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, seja no contexto da avaliação, seja no contexto da realização dos planos e programas educativos;

Responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos;

Diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que torne viável a máxima adequação a cada situação;

Utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais;

Abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de segurança social, de saúde ou outros.

#### **Quadro 9 – Princípios orientadores da Educação Especial**

Fonte: (DGEBS, 1992: 14-15)

Mais recentemente, no Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, onde é definida a prestação de apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais, subentende-se que o mesmo alude à construção de uma escola inclusiva, quando, na alínea a) do ponto 2 se determina que a escola deve “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global”. Porém, é com a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro<sup>16</sup>, que se assume como aspecto estruturante da qualidade educativa “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Considera-se, ainda, que “a educação inclusiva visa a equidade educativa”, assumindo-se que esta se consegue pela “garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Para concretizar tais intentos, o referido diploma legal determina que tanto o sistema como as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, com recurso a diferentes tipos de estratégias de forma a responder às necessidades educativas dos alunos. Nesta ordem de ideias, subentende-se que a escola inclusiva requer individualização e personalização das estratégias educativas, no sentido

---

<sup>16</sup> O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida (art. 1º, Cap. I).

de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à plena cidadania por parte de todos.

## 2. De Jomtien a Salamanca

A Declaração de Jomtien, assinada pelos responsáveis dos países que participaram na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, na Tailândia, em Março de 1990, pretendeu formalizar um compromisso colectivo de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem a todos os indivíduos do mundo, no quadro de uma educação para todos. Em Portugal, esta declaração teve a sua expressão mais significativa através da concepção e concretização do *Programa Educação para Todos*<sup>17</sup> (PEPT), programa que, em nosso entender, serviria de fermento a algumas das reformas que posteriormente se viriam a encetar a nível educativo, em particular no ensino básico.

O PEPT teve, no nosso país, como objectivos os seguintes:

- Assegurar o acesso para todos a uma escolaridade básica de nove anos
- Assegurar o sucesso com qualidade para todos
- Desenvolver uma cultura de escolaridade prolongada e qualificante
- Romper o isolamento das escolas e dos professores do 1º Ciclo
- Promover a qualidade das aprendizagens para todos

De acordo com o preâmbulo desta declaração, verificamos que, passados mais de 40 anos desde a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>18</sup>, onde foi proclamado

---

<sup>17</sup> O Programa Educação Para Todos surgiu em 1990, na sequência da Conferência Mundial realizada na Tailândia, que visava proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir de forma drástica o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. Para tal, era imprescindível defender a educação como domínio prioritário do progresso em todas as sociedades, devendo para o efeito, todos os Estados desenvolver planos nacionais de acção, construindo estratégias de desenvolvimento no sector da educação.

Posteriormente, o Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na Educação Para Todos e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade. Foram, então definidos seis objectivos para o programa Educação Para Todos:

1. Desenvolver e melhorar a protecção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas,
2. Proceder para que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade,
3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias,
4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015,
5. Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015,
6. Melhorar a qualidade da educação. (Fonte: UNESCO, in [http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu\\_programas.php](http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php) consultado a 12/01/2009)

<sup>18</sup> Centro dos Direitos do Homem das Nações Unidas, publicação GE.94-15440

que “toda a pessoa tem direito à educação” (art.º 26.º ponto 1), continuam a persistir problemas em garantir esta premissa.

Na Declaração de Jomtien, o ponto 2, do artigo 2.º, que diz respeito à expansão do enfoque da educação para todos, refere que tal propósito implica “- universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de acção da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças”. A concentração da atenção na aprendizagem passa pela criação de oportunidades de educação efectiva, o que implica que os alunos aprendam conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio e aptidões, mas também procedimentos, atitudes e valores. Para tal, é necessário que o ensino básico esteja centrado na aquisição e compreensão de conhecimentos, no desenvolvimento de capacidades e competências, produzindo resultados efectivos de aprendizagem. Neste sentido, a adopção de abordagens activas e participativas são especialmente preciosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos alunos que desenvolvam plenamente as suas potencialidades.

Desta conferência, face às diferentes dificuldades identificadas, resultou uma calendarização que visava a implementação de um conjunto de medidas ao longo da década de 90, procurando a prossecução de uma meta: a Educação para Todos.

A conferência de Salamanca, em 1994, aconteceu num momento em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas, como um todo, procuravam que a universalização da educação se tornasse uma realidade. Apesar dos movimentos da década de 1980, uma década antes de Jomtien, tornou-se evidente que a compreensão do “todos” e do significado da universalização da educação não tinham sido suficientemente fortes, exigindo-se destacar a questão das necessidades educacionais especiais das pessoas. Neste sentido, “mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, [reuniram-se] a fim de promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994:3). Nesta declaração considera-se que qualquer criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, devendo, por isso, ser tidas em conta na organização dos processos de ensino-aprendizagem.

A Conferência adoptou a Declaração de Salamanca no que concerne aos Princípios, à Política e às Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e ao Enquadramento da Acção. Os documentos produzidos nessa conferência, foram inspirados “pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos”, determinando que cada país se preocupasse em criar “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994: 3). Na verdade, tais documentos configuram-se como elementos preponderantes para a construção de um programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

Neste sentido, a conferência de Salamanca contribuiu para alertar e para tentar assegurar que os alunos com necessidades educacionais especiais fossem incluídos nos planos locais e nacionais de educação, garantindo uma maior abertura de todas as escolas, que devem, progressiva e rapidamente, transformar-se em centros de ensino-aprendizagem. Assim se compreende que na Conferência de Salamanca fossem estabelecidos como principais objetivos (i) a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e (ii) a reforma do sistema educacional para tornar esse objectivo possível.

Para concretizar tais propósitos, os países signatários desta declaração assumiram que:

- “ • cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994: 7)

É sobretudo ao nível do enquadramento da acção que é concretizado o princípio fundamental das escolas inclusivas, que “consiste em todos os alunos aprenderem juntos,

sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. Assim sendo, as escolas inclusivas “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades”, o que, inevitavelmente, requer a existência de “um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994:11-12).

Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* consigna-se uma ênfase particular a questões como os métodos de ensino e a flexibilidade. Com efeito, esta declaração sublinhou “a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas”. Além disso, refere-se também de forma clara a necessidade da “adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão” (UNESCO, 1994: 20).

É nesta linha de pensamento que na referida declaração, ao nível dos factores escolares, sublinha a importância da versatilidade do currículo, isto é, na necessidade de os currículos se adaptarem às necessidades<sup>19</sup> da criança e não o contrário. Um ensejo que implica que as escolas tomem decisões e criem oportunidades curriculares que correspondam às capacidades e interesses das crianças. Para tal, é extremamente importante que o ensino seja pautado por níveis elevados<sup>20</sup>, de forma a garantir aos alunos uma plena participação no desenvolvimento da aprendizagem e se relacione com as suas experiências pessoais, como forma de os motivar para a aprendizagem. Neste sentido, é necessário que exista um efectivo acompanhamento da evolução de cada criança, através da concretização e revisão de processos de avaliação, recorrendo a modalidades avaliativas que forneçam informações adequadas a esse propósito. Referimo-nos, especificamente, à avaliação formativa, uma modalidade de avaliação que “deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e professores se

---

<sup>19</sup> Na esteira de Almeida (2005: 17) também nós perfilhamos a ideia de que existe “um mal-entendido sobre o que é ser uma pessoa deficiente permanente ou temporária, portanto consideraremos uma pessoa com necessidades especiais todos nós; levando em conta todos os desdobramentos, singularidades, que envolvam cada caso”.

<sup>20</sup> No sentido de maximizar as oportunidades de sucesso escolar do aluno, tendo por base as suas características.

mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido, que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os alunos a ultrapassá-las” (UNESCO, 1994: 22).

Na Declaração de Salamanca é feita, ainda, a ressalva para o facto de se garantir diferentes formas de apoio (que vão desde uma ajuda mínima até a programas de compensação educativa) para as crianças com necessidades educativas especiais.

Já ao nível da gestão escolar, a Declaração de Salamanca aponta para a necessidade de as escolas se tornarem mais adequadas às crianças, pelo que se sugere que as mesmas desenvolvam uma gestão mais flexível, redimensionem os seus recursos pedagógicos, diversifiquem as suas ofertas educativas, fomentem ajuda entre crianças, garantam o apoio aos alunos com dificuldades e desenvolvam relações de aproximação e de interajuda com os pais e a comunidade. Mais ainda, uma boa gestão escolar “depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento dum cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos” (UNESCO, 1994: 23). Nesta linha de pensamento, cada escola deve ser uma comunidade responsável pelo sucesso e insucesso de cada aluno. No referido documento é ainda feito um apelo à difusão de exemplos de boas práticas como meio de incentivar a promoção do ensino e da aprendizagem.

De acordo com a Declaração de Salamanca, a inclusão é um benefício para todos, na medida em que, em ambientes inclusivos, todos os alunos têm acesso a uma série mais vasta de papéis sociais, perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvem a cooperação, adquirem sentido de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar. Em suma, ficam melhor preparados para a vida adulta, em virtude de, desde logo assimilarem que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogéneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

Tanto na Declaração de Jomtien como na Declaração de Salamanca estamos em presença de orientações de carácter inclusivo, que nos remetem para a construção de uma escola capaz de acolher todos os alunos, independentemente dos seus contextos de origem, das suas características individuais e das suas aspirações, e de criar condições para satisfazer as suas mais elementares necessidades de aprendizagem, isto é, uma escola verdadeiramente inclusiva.

No caso português, tanto ao nível do discurso político, como da própria legislação educativa tem sido evidente a tentativa de implementar novas políticas educativas e curriculares,

baseadas na promoção da igualdade de oportunidades, na valorização da educação e na promoção da melhoria da qualidade do ensino.

### **3. Inclusão educativa e educação inclusiva**

Referindo-se à inclusão educativa e à educação inclusiva, Silva considera que estamos em presença de processos distintos no que concerne às práticas que lhe dão suporte. Assim, e por um lado, temos um conjunto de documentos legislativos que dão visibilidade à inclusão escolar e definem um conjunto de medidas educativas para esses alunos, a verdade é que, por outro lado, a educação inclusiva depende da visão e do entendimento dos profissionais de educação que estão no terreno, na medida em que “à educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspectiva (...) a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas” (Silva, 2009: 148). Contudo, para Thomazet, tais propósitos não devem interferir com o princípio fundamental da educação inclusiva, segundo o qual as escolas regulares devem proporcionar uma educação tão normal quanto possível para todos os alunos, adaptando-a às necessidades de cada um.

O conceito de educação inclusiva considera a diversidade como sendo inerente à espécie humana, pelo que procura perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, num sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Assim sendo, o ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, uma vez que se apresenta numa grande variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado.

A educação inclusiva “não surgiu ao acaso, ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos” (Almeida, 2005: 17). Nesse sentido, a educação inclusiva é uma chamada de atenção para o papel inoperante da educação, a nível mundial, uma vez que “vem excluindo, cada vez mais, em vez de incluir” (*idem*: 23).

O movimento da escola inclusiva e, conseqüentemente, da educação inclusiva, ganhou especial relevância a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, tanto ao nível dos discursos políticos como ao nível dos discursos educativos, verificando-se a partir daí um progressivo interesse na ideia da inclusão educativa. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino

regular, o que implica que o sistema de ensino seja revisto e se organize no sentido de atender às necessidades individuais de todos os alunos. A ser assim, a prática pedagógica colectiva, multifacetada, dinâmica e flexível exige mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação dos professores e nas relações entre a escola e a família.

Tal como salientam Sanches e Teodoro “a inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social”. Daí que muitos associem a inclusão escolar a crianças em situação de deficiência, em vez de a dimensionar de forma a “contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas” (Sanches e Teodoro, 2007:106).

De uma maneira geral, o conceito de inclusão revela uma evolução da cultura ocidental, sobretudo por consubstanciar a ideia de que nenhuma criança deve ser separada das restantes por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico, esta integração tem a vantagem de estimular a interacção entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, na base da igualdade de oportunidades e do respeito pela diversidade humana, cultural e social. Todavia, as práticas inclusivas têm encontrado algumas dificuldades em se concretizar, sobretudo por duas causas: por um lado, as resistências das escolas regulares em se adaptarem de forma a conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais, devido especialmente aos elevados custos que as condições adequadas a estas crianças exigem; por outro lado, a resistência de alguns professores a este paradigma, uma vez que o mesmo exige uma formação mais ampla e uma actuação profissional diferente daquela que têm experienciado ao longo dos tempos.

A propósito do conceito de inclusão, Ainscow refere que esta é uma área que continua confusa quanto às acções que necessitam de ser implementadas para que tanto a política como a prática avancem. Acrescenta, ainda, que em vários países, “a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral”, embora no contexto internacional seja vista de forma cada vez mais ampla, isto é, “como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre os estudantes” (Ainscow, 2009: 11).

Associado à ideia de inclusão aparece a ideia de integração, Thomazet salienta que, tanto no Quebec como na França, a expressão integração é usada há mais de 20 anos e reúne

realidades distintas que vão desde o *mainstream*<sup>21</sup> integração à educação inclusiva com um resultado prático desconhecido. Ou seja, não se sabe concretamente se o facto de dizer que uma criança está a ter uma educação inclusiva significa que está numa classe especial dentro de uma escola normal (mainstream-integração) ou se está numa classe normal com serviços de apoio que trabalham em colaboração com o programa de classe (que se assemelha a educação inclusiva). Salienta, ainda, que o desenvolvimento da educação inclusiva permite um conjunto de diversas oportunidades, tais como, “a oportunidade para o progresso ético”, “a oportunidade para a modificação estrutural da educação, no sentido de uma melhor adaptação às necessidades de todos os alunos”, “a oportunidade de responder às expectativas dos pais de crianças com dificuldades de aprendizagem”, “a oportunidade de colocar um apoio mais eficaz no local para todas as crianças com necessidade”, “a oportunidade de limitar a tendência para a adopção do modelo médico”, “a oportunidade de agir sobre a singularidade da pessoa e da abertura para a alteridade” e “a oportunidade de colocar em prática a diferenciação” (Thomazet, 2009: 558-560).

Nesta ordem de ideias, “a Educação Inclusiva, abre a possibilidade de um novo olhar para as pessoas, uma maneira nova das pessoas se verem e verem os outros”, só possível de concretizar se as pessoas “aprenderem a conviver nas diferenças, nas mudanças, naquilo que está além das imagens” (Almeida, 2005:23). No fundo, a educação inclusiva constitui “uma oportunidade para as pessoas poderem apostar no outro, dar vida, criar, recriar, transformar” (*idem, ibidem*).

Todavia, Burbules, alerta-nos para o facto de a diferença, ao nível da educação, poder constituir “tanto uma oportunidade quanto um problema” (Burbules, 2006: 160). Prosseguindo a sua linha de pensamento esclarece estes dois pontos de vista. Considera que a diferença constitui uma oportunidade quando os confrontos entre diversos grupos e/ou indivíduos propiciam “ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na [sua] cultura e na [sua] história” e os diálogos entre diferentes nos ensinam a “entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas”; aliás, considera que “aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude cívica democrática” (*idem, ibidem*). Por seu turno, considera que a diferença pode ser um problema “porque pode provocar conflitos e compreensões equivocadas; porque certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim

---

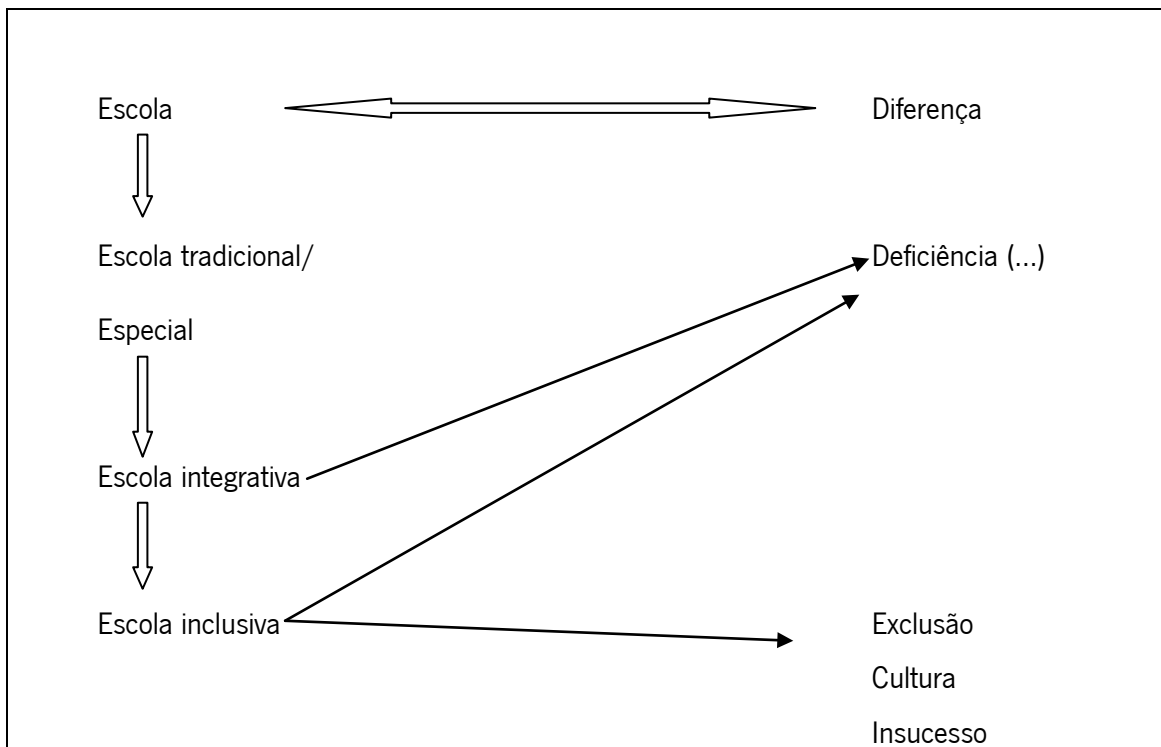
<sup>21</sup> Não existe tradução para o conceito de *mainstream*. Contudo, este conceito tem em consideração as ideias e opiniões que são pensadas ser normais, porque a maioria das pessoas as tem.

imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem; e porque as diferenças podem revelar incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender” (*idem, ibidem*).

A educação inclusiva, ao partir do pressuposto que todos os alunos estão na escola para aprender, necessita que se criem condições para que participem e interajam uns com os outros, “independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem” (Silva, 2009: 148). À luz desta perspectiva, a educação inclusiva crê que a finalidade maior da inclusão educacional é eliminar a exclusão social.

É nesta linha de pensamento que Fleuri advoga que a educação inclusiva deve “partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais) e promover com as pessoas e os grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos socioeducacionais”, o que nos remete para o desafio intercultural que deve estar na base das “práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos” (Fleuri, 2009: 76). Dito de outra forma, uma educação inclusiva implica uma educação onde a heterogeneidade do grupo não é um problema, mas antes um grande desafio “à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanchez e Teodoro, 2007:110). Tal entendimento, implica que a educação inclusiva seja norteadas por expectativas altas em relação aos alunos, onde predominem “situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas” (*idem*: 111).

Na opinião de Rodrigues, a escola inclusiva é aquela que procura “responder de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (Rodrigues, 2001: 19). Salaria que para concretizar esse propósito, é necessário em primeiro lugar compreender como a escola, ao longo dos tempos, tem interagido com a diferença, interação que esquematiza da seguinte forma:



**Figura 1 – Relações entre os tipos de escola e a diferença**  
(Fonte: David Rodrigues)

Para efeitos do nosso estudo, sempre que se fala em inclusão educativa faz-se no sentido menos restritivo do conceito, isto é, como forma de garantir a todos os alunos o desenvolvimento de capacidades e competências consideradas essenciais, bem como do sentimento de pertença e da participação na escola (e não apenas aos que têm NEE).

Tal opção fundamenta-se no pensamento de Thomazet para quem a educação inclusiva faz da escola um “lugar de ensino de todos os alunos” e se assume como uma via propícia para conhecer melhor as necessidades e aspirações de cada aluno, o que requer que cada escola “encontre soluções para a educação de todas as crianças de forma tão normal quanto possível” (Thomazet, 2009: 557).

#### **4. Em busca da definição de Inclusão**

As expressões integração e inclusão são comumente utilizadas como se tivessem o mesmo significado. Todavia, em termos educacionais, apresentam diferenças significativas, sobretudo ao nível da filosofia a que cada termo serve.

O ensino integrado está associado às crianças com deficiência que frequentam escolas regulares para aprenderem de forma eficaz, tendo como finalidade a qualidade do seu ensino. No ensino integrado, a criança é vista como sendo portadora de um problema, necessitando por

isso de ser adaptada aos demais colegas. Daí que o ensino integrado seja frequentemente visto como um passo em direcção à inclusão. Porém, uma das suas maiores limitações resulta do facto de, se o sistema escolar se mantiver inalterado, apenas algumas crianças possam ser integradas.

O ensino inclusivo tem por base uma visão sociológica de deficiência e diferença, reconhecendo-se que todas as crianças são diferentes e que as escolas e os sistemas de educação precisam de ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem necessidades especiais.

A inclusão, ou melhor incluir, não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Isto exige que se utilizem diferentes métodos para poder responder a diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais.

Não é fácil encontrar uma definição de inclusão unívoca e facilmente aceite. Estamos perante uma realidade complexa e multidimensional, que tem sido objecto de políticas e práticas diferentes ao longo do tempo, com respostas diferentes de uns países para os outros. Estamos, pois, perante um conceito que, devido à complexidade e multidimensionalidade das situações que abarca se torna ambíguo e polissémico, suscitando, por isso, interpretações múltiplas e diversas.

Baseando-se num estudo realizado com outros investigadores, em 2006, Ainscow identifica cinco formas diferentes de definir inclusão: (i) “a inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial”; (ii) “inclusão como resposta a exclusões disciplinares”; (iii) “inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão”; (iv) “inclusão como forma de promover escola para todos”; e (v) “inclusão como educação para todos” (Ainscow, 2009: 15-17).

No que diz respeito à primeira forma de definir inclusão, o autor (*idem*: 15) considera que existe “uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares”. Contudo, esta forma de entender a inclusão tem sido contestada, na medida em que é limitativa relativamente a outras formas de diversidade – “ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada” (*idem, ibidem*)

No que concerne à definição de inclusão como resposta a exclusões disciplinares, e uma vez que existe uma forte associação da inclusão a crianças com necessidades educativas especiais, nalguns países correlacionam-se estas crianças com comportamentos desviantes.

Ao nível da terceira acepção de inclusão, verificamos que se relaciona com uma visão mais ampla, que envolve a questão da inclusão/exclusão social. Isto é, “a linguagem da inclusão e da exclusão social passa a ser usada mais especificamente para se referir a crianças que são (ou correm o risco de ser) excluídas da escola e salas de aula por causa do seu comportamento” (Ainscow, 2009: 16).

No que se refere à ideia de inclusão como forma de promover escola para todos, esta noção caracteriza-se por entender a inclusão quase como sinónimo de assimilação, na medida em que o seu principal objectivo é “criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada” (*idem*: 17).

Finalmente, a última forma identificada de definir inclusão aparece como resultado do movimento Educação para Todos, na década de 1990, que teve como base um conjunto de políticas internacionais relacionado com a melhoria do acesso e da participação na educação, em todo o mundo. Em Portugal, este movimento teve a designação de Programa de Educação Para Todos (PEPT).

No fundo, estas cinco abordagens de inclusão reflectem, também elas, a diversidade das pessoas e dos contextos, que caracterizam as nossas escolas, bem como das diferentes formas que idealizamos relativamente à sua inclusão e integração escolar e social.

A propósito de um estudo levado a cabo em Inglaterra, que procurava entender mais o modo como a inclusão era desenvolvida nas escolas, do que aquilo que a inclusão aparentava ser Ainscow, alerta-nos para o facto de ser fundamental explicitar a ideia que se tem de inclusão. Partindo do princípio de que a inclusão envolve uma “articulação ampla de valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos, e de práticas inclusivas de que [acreditamos] serem importantes de se tentar incorporar nas escolas”, considera que o desenvolvimento da inclusão requer que se tornem “explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos” (*idem*: 19).

O *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*<sup>22</sup> é um recurso que visa apoiar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os materiais do *Index* estão projectados para divulgar a riqueza de conhecimento e experiência que as pessoas já têm nas suas escolas e para desafiar qualquer escola a avançar, no sentido de se desenvolver como uma escola inclusiva. Aliás, todo o *Index* é, desde o início, profundamente inclusivo, um facto desde logo evidenciado pela substituição da expressão de “necessidades educativas especiais” por “barreiras à aprendizagem e participação”. O *Index* apela às escolas para reduzirem essas barreiras, trabalharem através de um ciclo de actividades para reunir informações sobre as culturas presentes nas escolas, nas políticas e nas práticas aí existentes e estabelecerem novas prioridades para o desenvolvimento, depois de submeterem a uma análise profunda de tudo o que compõe a vida da escola.

No fundo, este documento “*check list*” pretende ajudar na construção de comunidades de apoio e na promoção de uma realização elevada de todos os funcionários e alunos, podendo cada escola utilizar o índice nas vertentes apresentadas no Quadro 10.

#### Quadro 10 – Construção de comunidades

- adoptar uma abordagem de auto-avaliação para analisar as suas culturas, políticas e práticas e de identificar as barreiras à aprendizagem e participação que podem ocorrer dentro de cada uma dessas áreas.
- decidir suas próprias prioridades para a mudança e para avaliar seu progresso.
- usá-lo como uma parte integrante das políticas de desenvolvimento existentes, incentivando uma análise ampla e profunda de tudo o que compõe as actividades de uma escola.

Fonte: Index for Inclusion

A partir do *Index for Inclusion* podemos reter um conjunto de elementos caracterizadores de inclusão educativa, tal como se pode verificar no Quadro 11.

---

<sup>22</sup> In <http://www.csie.org.uk/publications/inclusion-index-explained.shtml>, consultado a 17.12.2009

### Quadro 11 – Inclusão em educação

- Valorizar todos os estudantes e funcionários da mesma forma.
- Aumentar a participação dos alunos no emprego e reduzir a sua exclusão, nas culturas, nos currículos das escolas e nas comunidades locais.
- Reestruturar as culturas, políticas e práticas nas escolas para que eles respondam à diversidade dos alunos da localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não apenas aqueles com deficiência ou aqueles que estão classificados como «tendo necessidades educativas especiais».
- Aprender com as tentativas de superar os obstáculos ao acesso e participação especial de estudantes para fazer mudanças para o benefício dos estudantes de forma mais ampla.
- Visualizar a diferença entre os alunos como recursos para apoiar a aprendizagem, e não como problemas a serem superados.
- Reconhecer o direito dos alunos à educação na área da sua residência.
- Salientar o papel da escola na construção da comunidade e desenvolvimento de valores.
- Promover relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um aspecto da inclusão na sociedade.

Fonte: Index for Inclusion

Em suma, e de acordo com as palavras de Ainscow,

“a inclusão envolve: os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais; reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades; a presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como ‘pessoas com necessidades educacionais especiais’”; “a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (Ainscow, 2009: 20).

Como ficou patente, ao longo deste segmento do nosso trabalho, definir inclusão não é fácil, na medida em que este conceito se encontra muitas das vezes associado ao de integração e a pessoas portadoras de deficiência. Para o nosso estudo, interessa-nos aqui convocar o conceito de inclusão no seu sentido mais lato, isto é, como forma de garantir a **todos** os alunos o

desenvolvimento de capacidades e competências consideradas essenciais, bem como do sentimento de pertença e da participação na escola e não apenas aos que têm NEE.

## 5. Princípios fundamentais rumo à edificação de escolas inclusivas

A investigação sobre as escolas inclusivas tem realçado alguns factores que se assumem como preponderantes na mudança das escolas. De uma maneira geral, vários autores – Carrington e Robinson (2007), Curcic (2009) – referem que existem diversos relatos sobre escolas inclusivas, que revelam que a filosofia de base de uma escola inclusiva passa por uma liderança democrática, pela colaboração entre os profissionais da escola, pela atenção à diversidade dos alunos, pelos recursos e pela articulação com os pais, são factores que desempenham um papel importante na promoção da inclusão. Afiançam ainda que o sucesso das práticas inclusivas exige a presença de grandes expectativas para todos os alunos, que tenham como baliza tanto as necessidades académicas como as necessidades sociais, a relevância do currículo para a vida dos alunos, os pares como modelos e adaptação tanto do currículo, como dos contextos de aprendizagem.

Assim, reportando-nos a autores como Correia (2003a; 2003b), Kinsella e Senior (2008), Marchesi (2001), Warwick (2001), podemos identificar como principais factores propícios à construção de uma escola inclusiva o sentido de comunidade, a liderança, a colaboração e cooperação, a flexibilidade curricular e os serviços, a formação, os serviços de educação especial e os apoios educativos. Dada a sua importância, importa reflectir sobre os sentido(s) subjacente(s) a cada um deles.

Por sentido de comunidade entende-se a existência de um “sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam”, sendo, nesta perspectiva, a diversidade valorizada, imperando como “pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (Correia, 2003a: 23). O sentido de comunidade requer que exista uma forte interligação entre todos os intervenientes envolvidos, “fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais, que o executivo partilhe as suas ideias”, formando-se, assim uma comunidade forte e coesa (*idem. ibidem*).

A liderança de uma escola assume um papel muito importante na implementação de uma filosofia inclusiva, de acordo com Correia (2003b) e Marchesi (2001). Trata-se de uma noção de liderança que deve “ser assumida pelo director e sua equipa, mas deve também estar

distribuída por todos os níveis da organização escolar” (Marchesi 2001: 103), o que implica que o órgão directivo tenha a capacidade, de por um lado, transformar a escola numa “comunidade de aprendizagem”, o que só é viável se impedir que a escola se transforme num “lugar onde as actividades são desorganizadas e desconexas e onde o individualismo é o mote” e, por outro lado, desenvolver uma liderança partilhada, permitindo que os outros agentes educativos participem activamente na “identificação e resolução de problemas” (Correia, 2003b: 31-32). No fundo, que toda a comunidade escolar se sinta implicada e se reveja num projecto educacional que tem por base os princípios de inclusão.

Ao nível da colaboração e da cooperação, Correia (2003b) defende que a filosofia subjacente à inclusão estimula tanto os professores como os discentes a criarem ambientes de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que proporcionam o encontro de estratégias. De igual modo, o ensino e a aprendizagem em cooperação são necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades, o que, nesta óptica, exige mudanças radicais no que concerne ao papel do professor. Marchesi (2001: 104) refere, a este propósito, que é necessária uma “mudança que aumente a colaboração entre professores e que defenda a flexibilidade organizacional e a busca conjunta de soluções para os problemas que se colocam aos alunos”.

A importância da flexibilidade curricular e dos serviços, são salientadas tanto por Marchesi como por Correia, na medida em que o professor deve ter sensibilidade para compreender como é que os seus alunos aprendem e qual a melhor forma de os ensinar. Uma ideia só possível de concretizar se o professor tiver um bom conhecimento dos alunos que tem à sua frente, tanto ao nível das suas necessidades e interesses, como dos seus ritmos de aprendizagem. Só assim será possível definir o caminho que melhor se adapte a cada um, em vez de se propor um caminho feito de exigências curriculares predeterminadas e rígidas. Na mesma linha de raciocínio, torna-se fundamental o recurso a uma variedade de serviços (clínicos, terapêuticos, sociais, entre outros) que possam prestar auxílio aos alunos, sempre que o mesmo se justificar. Como refere Marchesi (2001: 103)

“Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades; é um currículo que se apresenta a todos os alunos para que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que existem na escola. A educação para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. A diversidade dos

alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes” (Marchesi, 2001: 103).

Um outro aspecto essencial na edificação de uma escola inclusiva diz respeito, como atestam vários autores – Correia 2003a; 2003b; Marchesi, 2001; Warnick, 2001 - à formação dos seus educadores, professores e auxiliares da acção educativa. Uma formação que viabilize a aquisição e/ou aperfeiçoamento de competências “necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas”, isto é, que “desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos” (Marchesi, 2001: 103). A este respeito Warnick salienta, ainda, que para as escolas inclusivas serem bem sucedidas é imprescindível apostar no desenvolvimento profissional contínuo, na medida em que considera que os professores sentem necessidade de “se encontrarem e discutirem com colegas de outras escolas” (Warnick, 2001: 118). A partilha de informação e das práticas “é essencial para a criação de escolas que se comportem como organizações de aprendizagem capazes de se auto-avaliar para poderem melhorar o seu desempenho” (*idem, ibidem*). Uma ideia corroborada por Karagiannis, Stainback, e Stainback ao assegurarem que o ensino inclusivo é um benefício para os professores na medida em que os mesmos têm a oportunidade de melhorar as suas habilidades profissionais.

Ainda no que se refere aos elementos necessários para a construção de uma escola inclusiva, Correia salienta a importância dos serviços de educação especial, na medida em que procuram “responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial” (Correia, 2003a: 28). Na escola, estes serviços são corporizados pelo professor de educação especial que “deve prestar um apoio muito mais indirecto (...) do que directo” (*idem*: 29) no que diz respeito a responder de forma eficaz às necessidades dos alunos nomeadamente com NEE.

No que diz respeito aos apoios educativos, Correia destaca ainda o papel destes apoios como sendo de importância capital, na medida em que concorrem para que “o objecto das planificações individualizadas seja alcançado” (Correia, 2003a: 29). De acordo com este autor, os apoios educativos “destinam-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o” (*idem, ibidem*).

Ampliando e sintetizando o que anteriormente foi exposto, Warnick, reportando-se a um estudo feito no Reino Unido e publicado posteriormente por Salmons, Hillman e Mortimer, (1995), enumera um conjunto de características existentes nas escolas regulares mais eficazes na promoção do ensino inclusivo (Quadro 12):

- 
1. Uma liderança profissional forte da gestão da escola
  2. Uma análise e objectivos partilhados entre os profissionais da escola que transmitem aos outros
  3. Um ambiente na escola que valoriza a aprendizagem e no qual todos se sentem felizes por aprender
  4. Professores empenhados na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem
  5. Um destino que é entendido pelos alunos como tendo um propósito claro
  6. Altas expectativas dos professores sobre os progressos de todos os alunos
  7. Professores que reforçam positivamente os progressos dos alunos
  8. O controlo individual próximo dos progressos feitos e onde a avaliação é usada para planear as próximas etapas do ensino
  9. Os direitos e responsabilidades dos alunos são reconhecidos e defendidos
  10. Existem boas relações entre escola e casa
  11. A escola é ela própria uma organização de aprendizagem activa na qual todos os membros, tanto alunos como professores, valorizam o ensino e são eles próprios aprendizes activos

---

**Quadro 12: Escolas regulares mais eficazes – principais características** (Fonte:Warnick, 2001: 114-115)

### ***5.1. Do conceito ao processo***

Como referimos anteriormente, as questões relativas à inclusão são múltiplas e de natureza diferente, além de se tratar de um conceito polissémico. Os princípios e as características acabados de referir ajudam a clarificar a complexidade da inclusão e muitas das suas dimensões. Contudo, parece-nos que uma das principais dificuldades das escolas se situa ao nível do processo de operacionalização do conceito de inclusão.

A dificuldade de operacionalizar e concretizar práticas educativas conducentes a uma verdadeira educação inclusiva pode advir, segundo Rodrigues (2001) das três concepções de escola que atravessaram a educação em Portugal e que o autor, esquematicamente, sintetiza em torno dos principais traços que as caracterizam (Quadro 13):

Escola tradicional	Escola integrativa	Educação inclusiva
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

**Quadro 13 – Concepções de escola**

(Fonte: Rodrigues, 2001: 20)

No sentido de tornar a escola mais inclusiva, e tal como referimos no capítulo anterior, a diferenciação curricular<sup>23</sup> pode ser uma via capaz de a tornar mais democrática e, por conseguinte, mais inclusiva. Pois a diferenciação curricular deve ser construída através do “desenvolvimento da capacidade de perceber o potencial curricular das experiências de todos os alunos”, bem como “pelo desenvolvimento de competências que permitam organizar o trabalho de forma que essa lógica de mobilização seja inclusiva” e seja activada de forma continuada, ou seja, “tomada como estratégia fundamental de gestão curricular e não como expediente ao qual se recorre excepcionalmente num contexto em que a regra é desenvolver o currículo segundo uma orientação técnica, baseada na transmissão uniforme de conhecimentos” (Sousa, 2010: 45).

#### A inclusão, segundo Mittler

“implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o género, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou deficiência” Mittler (2003: 34).

Esta ideia é corroborada por Ortiz González, afirmando ser consensual a necessidade de “uma renovação da escola, de uma mudança na sua própria concepção, de modo a tornar-se mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, que inclua todos os alunos” (Ortiz González, 2003: 61), ainda que sejam diferentes e tenham necessidades e aspirações distintas. Este

<sup>23</sup> Tal como salienta Sousa, “uma diferenciação curricular apta a responder a toda e qualquer dimensão da diferença não se constrói pela simples transposição de um ou mais discursos especializados para o domínio curricular. Serve-se, quando necessário, dos conhecimentos sobre determinados aspectos da diferença que esses discursos propiciam, mas é também sensível a aspectos da diferença que lhes escapam” (Sousa, 2010: 45).

repensar da escola passa, indubitavelmente, por uma diferenciação curricular que se perspective inclusiva e não excludente. Como alerta Sousa, muitas vezes, sob a égide dos percursos curriculares alternativos, acaba por se gerar uma “diferenciação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado” (Sousa, 2007: 93).

Um estudo recente realizado por Sousa acerca das “Representações dos professores sobre os seus alunos – implicações na gestão curricular” (Sousa, 2005: 57), cujo objecto de estudo foram professores do 3.º ciclo do ensino básico, dá-nos conta de que somente “os professores que têm nas suas turmas alunos com NEE” falam da questão da integração/inclusão de alunos, deixando transparecer que esta é uma questão que só a eles diz respeito. Salienta, ainda, o facto de ter constatado que os professores falam mais em integração do que propriamente em inclusão.

Na opinião desta investigadora, a integração dos alunos com NEE é feita sem terem sido criadas as condições necessárias para que os mesmos efectuem aprendizagens com os seus colegas ditos “normais”:

“Eles acabam por transitar e concluir a escolaridade mas apenas porque os programas são simplificados, não porque utilizem estratégias de ensino adequadas às suas necessidades. (...) acabam por estar inseridos nas turmas mas percebidas como um grupo à parte, uma espécie de corpo estranho com o qual são necessários alguns cuidados” (*idem. ibidem*).

Se, por um lado, esta situação ilustra a perversidade gerada por uma parca clarificação conceptual – que se traduz por medidas de ‘diferenciação curricular’ excludentes –, por outro lado, a inclusão e a educação inclusiva continuam fortemente conotadas com a educação especial e as necessidades educativas especiais, além de continuarem a imperar baixas expectativas relativamente a estes alunos, o que, por si só, contraria os princípios mais elementares defendidos pela inclusão. Ainscow e Ferreira, reforçam esta ideia, ao garantirem que a inclusão e a educação especial continuam muito associadas porque na “maioria das publicações, legislações, documentos, projetos, prática e mentes dos que atuam e definem inclusão, a educação inclusiva (ainda) significa ‘educação das pessoas portadoras de deficiência na rede regular de ensino’” (Ainscow e Ferreira (2003: 108).

Contudo, e apesar da forte ligação histórica<sup>24</sup> destes conceitos com uma população específica, defendemos, na esteira dos autores anteriormente referidos, que a educação inclusiva deve ser uma questão das mais fundamentais para quem defende uma educação de qualidade<sup>25</sup> para todos, onde **todos** signifique efectivamente **todos** e não apenas um dos grupos vulneráveis ou com necessidades educacionais especiais.

Associado ao conceito de inclusão surge frequentemente o conceito de diversidade (Correia, 2003), que é um conceito mais amplo e, por isso mesmo, alarga o espectro dos alunos a considerar, na medida em que implica ter em consideração

“(…) um conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados. Portanto, quando falamos em diversidade, estamos a falar em adequação pedagógica e, se quisermos, em adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as características dos ambientes onde eles interagem” (*idem*. 132).

Como podemos constatar, o autor não confina os conceitos de inclusão e de diversidade a um só grupo de indivíduos considerados mais vulneráveis, embora também os contemple.

Neste sentido estar incluído “é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003: 95). Só assim se poderá falar de uma educação de qualidade para todos o que na esteira do autor, só é possível quando se “rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução” (*idem*. 99).

Na linha do princípio que é preconizado na LBSE “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2.º, ponto 2), a escola seria responsável pelos diferentes percursos escolares de todos, em contraste com uma escola

---

<sup>24</sup> Santos e Rodrigues (2006: 161) referem que “[t]radicionalmente o conceito de educação inclusiva surge associado aos alunos com necessidades educativas especiais e ao campo da educação especial, reduzindo o seu âmbito às acções e práticas existentes nas escolas de ensino regular para a inclusão daqueles alunos. Há mesmo uma tendência da educação inclusiva ser apresentada como o culminar de uma evolução histórica dos princípios subjacentes à educação de alunos com necessidades educativas especiais”.

<sup>25</sup> No sentido em que Ferreira e Rodrigues (2006: 45) lhe atribuem, isto é, “Uma escola de qualidade é uma Escola onde todos, sem excepção, têm lugar e onde a todos é proporcionada uma resposta educativa de qualidade e adequada”.

indiferente a esses percursos, aos abandonos escolares e aos problemas de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

Daí que nos interroguemos sobre o que acontece com os outros alunos que não estão devidamente “rotulados”, mas que têm outras particularidades (diferenças sociais, culturais, económicas, ritmos de aprendizagem diversificados, estilos de aprendizagem diferentes...) que interferem no seu rendimento escolar e no seu desenvolvimento como cidadãos?

É inegável que não podemos deixar de admitir e reconhecer que o público que hoje frequenta a escola é manifestamente heterogéneo:

“(...) os sistemas educativos, em geral e a escola, em particular têm de se reposicionar (...) também para construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas, numa sociedade que se revela mais heterogénea e diversificada, e por isso muito mais informada, competitiva e apelativa” (Morgado, 1999: 367).

Daí a importância da autonomia curricular, uma temática que tem ganho uma centralidade significativa nos discursos sobre a educação e a escola. Na verdade, a autonomia curricular<sup>26</sup> tem sido outras das questões mais invocadas no processo de mudança da escola, uma vez que a ela se associam tanto o conceito de projecto, como o de autonomia da escola.

A autonomia curricular, *quando existe*, permite que os professores, juntamente com outros parceiros da comunidade local desenvolvam projectos educativos<sup>27</sup> e curriculares<sup>28</sup> adaptados aos alunos e ao contexto em que a escola está inserida. Torna-se, assim, claro o reconhecimento da importância da interacção permanente entre a escola e o seu contexto local.

Por outro lado, tem sido progressivamente reconhecido o papel que outros agentes sociais podem desempenhar no domínio da educação, já que o fenómeno educativo, para além da dimensão instrutiva, deve englobar também as vertentes humana e social. Aspectos que, por si só, ajudam a compreender a posição de referência que a escola deve ocupar em cada comunidade. Desta forma, não podem ser somente imputadas à escola responsabilidades no

---

<sup>26</sup> Referimo-nos a autonomia curricular do professor no sentido que lhe é consignado por Morgado (2000: 179), isto é, como “um suporte devidamente territorializado e privilegiado das práticas curriculares quotidianas”. A autonomia curricular do professor “dignifica o seu papel como actor social, uma vez que deve ser vista como um padrão de assunção de um determinado projecto de identidade sociocultural” e implica a adopção “de uma prática deliberativa sensível à normatização, e não a imposição de uma prática de regulação silenciadora das capacidades e perspectivas curriculares dos professores, enquanto actores dinâmicos nas tomadas de decisão” (*idem, ibidem*).

<sup>27</sup> Instrumento que representa o símbolo máximo da autonomia da escola.

<sup>28</sup> O projecto curricular é um documento elaborado pelos professores que visa a “territorialização do programa”, isto é, a “transformação das propostas nacionais em propostas de intervenção didáctica, local e regionalmente situadas”, baseando-se essencialmente nas seguintes questões: “Que ensinar? Quando ensinar? Como e com que ensinar? O quê, como e quando avaliar?” (Pacheco, 2000: 21).

que concerne à resolução de problemas de integração social, de educação cívica e moral, entre outros, em virtude de nela se encontrarem populações cultural e socialmente heterogêneas de educandos. Contudo, tal constatação aviva a necessidade de uma partilha de responsabilidades entre as entidades que se movem no espaço social, gerador destes problemas, e de um esforço conjunto com vista à sua resolução.

Vista nesta perspectiva, a escola é percebida como um veículo de transformação social e económica, podendo os estabelecimentos de ensino, em parceria com as famílias e outros agentes comunitários, desencadear movimentos sociais que invertam os constrangimentos impostos pelas forças reprodutoras. Daí a importância que vem sendo consignada à autonomia curricular da escola e dos professores, condição essencial para que tal “parceria” possa funcionar na procura de soluções que diluam preocupações e resolvam problemas reais. Caso contrário, as escolas, mesmo as do domínio público, limitar-se-ão a cumprir as soluções que outros idealizaram para os seus problemas, numa lógica uniformizadora e de respostas comuns para problemas muito diversos.

Contudo, as condições elementares e os pré-requisitos necessários à autonomia e à participação podem não existir, na medida em que a cultura curricular existente se baseia “no individualismo do professor, na fragmentação dos conteúdos, na estratégia de sobrevivência do aluno e na pressão dos encarregados de educação com vista ao sucesso imediato” (Pacheco, 2000: 11), contribuindo para dificultar e/ou contrariar a partilha e a colaboração curricular que devem existir entre todos os actores educativos.

Um outro aspecto que se relaciona com a necessidade de uma verdadeira autonomia curricular, em particular na escola pública, diz respeito à diferenciação curricular, um mecanismo que só se concretiza nessa base. É que, como salienta Rodrigues (2003), apesar de estar presente no sistema educativo desde há muito tempo, a diferenciação curricular pode não estar, necessariamente, a ser operacionalizada numa perspectiva inclusiva<sup>29</sup>. Segundo o autor (*idem*: 92), a diferenciação curricular, que tem como objectivo a inclusão, deve ocorrer “num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo”.

---

<sup>29</sup> Veja-se a título de exemplo, mais à frente, o Despacho Normativo n.º 1/2006, relativo à criação de turmas com currículos alternativos.

Ora, só se os professores tiverem capacidade de decisão curricular será possível concretizar tais intentos.

Assim sendo, um dos maiores problemas que hoje se coloca em termos de missão educativa é o da diversidade de sujeitos e de culturas que existem nas instituições escolares exigir que, para alcançar as metas de participação social em igualdade de condições, seja necessário antever situações educativas várias, diferentes das que predominantemente têm sido utilizadas para esse fim. Um propósito que implica diferenciação e adaptação educativas contínuas, em função do perfil diverso e singular dos alunos. A este propósito, Gimeno Sacristán lembra que o princípio de “uma pedagogia que trata de forma igual os desiguais produz desigualdade e fracasso escolar continua a ter validade” (Gimeno Sacristán, 2000: 79), motivo pelo qual se devem procurar estratégias pedagógicas diversificadas, como forma de impedir que a diferenciação não introduza mais desigualdade. Na óptica do autor, para se conseguir uma efectiva diferenciação educativa é necessário “introduzir fórmulas de compensação em cada sala de aula, em cada escola ou fora dela”; um ensejo que favorece “a singularidade individual, a visão da aprendizagem como uma construção em cada sujeito, guiada por uma avaliação contínua de carácter formativo, seguindo a ideia de que na flexibilidade se acomodam melhor os sujeitos diferentes” (*idem, ibidem*). No fundo, uma tentativa de fazer das diferenças uma mais valia em termos de ensino e de aprendizagem.

Todavia, na prática, não se tem verificado um real aproveitamento dessas diferenças, falando-se quase exclusivamente de diferença nos casos dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), existindo um certo cuidado apenas para com a parte mais visível da diferença. Daí que, a noção de educação especial se tenha vindo apenas a associar a determinados núcleos da população escolar que apresentam disfunções devido a causas diversas, bem como a profissionais que, por via da intervenção educativa, tentam dar respostas satisfatórias face às necessidades desses alunos. Isto para referir que o termo educação especial adquire, em muitas ocasiões, um carácter pejorativo<sup>30</sup>, que não só se reflecte no processo de aprendizagem dos alunos, como afecta também o processo de ensino por parte dos professores.

---

<sup>30</sup> No sentido em que a designação Necessidades Educativas Especiais (NEE) “foi criada com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo ‘defectológico’. De facto, este processo de ‘rotulação’ contribuiu para “o reforço da utopia da homogeneidade na medida em que, se duas pessoas têm o mesmo rótulo (...) logo se conclui que as suas necessidades educativas são iguais” (Rodrigues, 2003:93).

Não deixando de reconhecer a atenção e os cuidados especiais que é preciso dispensar a esses alunos, bem como o contributo de profissionais especializados na sua educação – sobretudo pelas dificuldades que muitos têm para conseguir atingir os objectivos do delineados no âmbito do designado *currículo comum* –, torna-se necessário desmistificar a ideia de que as diferenças se reportam apenas a alunos com necessidades educativas especiais, bem como desenvolver um olhar crítico sobre os outros alunos que frequentam o ensino básico, pois a diversidade e as desigualdades entre os alunos são aspectos que se manifestam em cada escola e em cada aula. Como salienta Gimeno Sacristán:

“Na escola existe heterogeneidade. A diferença é o normal. Se as diferenças intra-individual e interindividual são normais e são manifestações da riqueza dos seres humanos, deveríamos estar habituados a viver com ela e a desenvolvermo-nos nessa realidade. (...) As práticas educativas (...) enfrentam a diversidade como um dado da realidade. Perante tal facto, existem duas atitudes básicas: tolerá-lo, organizando-o, ou submetê-lo a um padrão que anule a variedade” (Gimeno Sacristán, 2000: 65).

Em Portugal, em nome do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar, foi publicado o Despacho Normativo n.º 1/2006, que retoma uma medida que havia sido iniciada pelo XIII Governo Constitucional, em 1996, para tentar resolver os problemas do insucesso escolar, do abandono e da exclusão. Tal diploma prevê a implementação de percursos curriculares diversificados, adequados às necessidades, interesses e motivações dos alunos. Para tal, ao nível da oferta educativa atribui-se às escolas, no âmbito do desenvolvimento da sua autonomia, a competência para conceber, implementar, gerir e avaliar formas de diferenciação curricular e, ao nível da gestão do currículo, sugere-se a utilização de dispositivos de diferenciação e flexibilização curriculares.

Vemos assim regressar a problemática dos currículos alternativos<sup>31</sup>, uma medida que não reúne o consenso de todos os profissionais. Para uns, os currículos alternativos não têm razão de ser já que significam (ou podem significar) perda de rigor e exigência por parte da escola. Para outros, os currículos alternativos são uma das soluções possíveis para minimizar os problemas do insucesso e abandono escolar, na medida em que se procura adequar o currículo às características, necessidades e motivações de públicos escolares específicos, dotando dessa forma os alunos dos saberes e competências que lhes permitam a sua realização pessoal e profissional, bem como a sua integração social. Para outros, ainda, apesar dos currículos

---

<sup>31</sup> Esta medida faz-nos recuar no tempo, fazendo-nos recordar a existência de vias diferenciadoras, embora agora não socialmente legitimadas como outrora e sem capacidade de garantir a inserção no mercado de trabalho.

alternativos revelarem preocupação com as diferenças existentes na escola, a diferenciação curricular transforma fatalmente essas diferenças em desigualdades, uma vez que a organização de turmas com alunos duplamente repetentes tem efeitos desastrosos, tanto a nível escolar como social. Acreditam que por um lado, “guetiza” os alunos num grupo homogéneo, sem possibilidade de entreajuda de alunos com melhor rendimento escolar, o que contraria um dos princípios elementares da inclusão, e que, por outro lado, reduz ou elimina frequentemente saberes e competências essenciais em nome da hipervalorização de dimensões práticas<sup>32</sup> da aprendizagem, comprometendo assim as expectativas de continuação de estudos dos alunos ou mesmo a sua integração social e profissional.

Parece-nos ser necessário analisar esta medida, aparentemente orientada para a tão desejada *igualdade de oportunidades*, à luz do que Canário *et al.* (2001) designam como *estratégias de exclusão doces*. É que, quando a diferenciação não constitui um recurso para os alunos ou as famílias, mas apenas um dispositivo do sistema educativo com vista a melhorar a sua eficácia, a selectividade social da escola aumenta, gerando fenómenos que Stoer e Cortesão (1999) qualificam como *gestão controlada das desigualdades*.

Nesta linha de pensamento, importa reflectir sobre o que é estar incluído na escola e que implicações isso acarreta. É que, como defende Rodrigues (2003: 95), “estar incluído é muito mais do que a presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”. Neste sentido, é evidente que a perspectiva de educação inclusiva exige um corte com os valores da escola tradicional, na medida em que é imperativo um desenvolvimento curricular que se distancie do conceito de currículo único, de aluno-padrão estandardizado, de aprendizagem como transmissão, da escola como estrutura de reprodução.

## 6. Inclusão e a Escola para Todos

Um dos aspectos que temos procurado salientar ao longo deste capítulo reporta-se à importância da escola como espaço de inclusão educativa (e social) dos educandos que a frequentam, isto é, a existência do que comumente se tem designado como *Escola para*

---

32 Tal como já fizemos referência no ponto dedicado à diferenciação curricular existe uma tendência “natural” para resolver os problemas da heterogeneidade dos alunos face ao currículo reduzindo-o/simplificando-o ou tornando-os em percursos mais “práticos”, e por isso mesmo considerados mais acessíveis, tolerando nuns casos a heterogeneidade e, anulando-a noutros.

Porém, M.ª do Cêu Roldão (2005: 14) refere que “[n]enhuma destas situações – nem o acentuar da selectividade nem o abaixamento do nível de qualidade – assegura, de facto, o efectivo direito de todos a uma educação escolar satisfatória”.

*Todos*. O conceito de educação para todos apela à modificação de algumas ideias instaladas sobre o cumprimento da escolaridade obrigatória, não se compreendendo o facto de que uns aprendam e outros não. Isto é, que não exista uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e nas características pessoais e colectivas dos mesmos, vindo a consagrar-se assim a necessidade de proporcionar a todos condições para aprender, ao invés da escola de ensino transmissivo que vê as especificidades das realidades locais como perturbações, o que implica o reconhecimento da diferença negativamente.

Esta ideia é reforçada por Ferreira e Rodrigues, quando referem que:

“(…) a escola que deveria ser para todos, fornecendo uma resposta educativa de qualidade, adequando as suas ofertas formativas em função das diferentes capacidades dos alunos, exclui do seu seio, todos os anos, uma percentagem significativa, com repercussões conhecidas e extremamente negativas em termos económicos, sociais, culturais e políticos” (Ferreira e Rodrigues ,2006: 49).

A vantagem essencial que hoje desempenha a escolaridade obrigatória de acordo com Gimeno Sacristán é a da inclusão. Contudo, tal propósito tem ficado muito aquém do desejado, motivo pelo qual se continua a reclamar que a escola se adapte às exigências dos tempos actuais e se torne mais aberta e inclusiva. Estas são, sem dúvida, questões que continuam na ordem do dia. Assim se compreende que nos actuais discursos políticos e educativos a tónica seja posta na qualidade do ensino que é prestado a todos os cidadãos que a frequentam, bem como na manutenção de uma escola pública que garanta os direitos básicos previstos na Constituição da República Portuguesa.

Num momento em que a sociedade se vê perpassada por um intenso fenómeno globalizador, que a tornou mais complexa tanto em termos políticos, económicos e sociais, como em termos culturais, a escola, enquanto “instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”, não pode alhear-se dessa complexidade, sendo cada vez mais entendida como uma “encruzilhada de culturas” (Pérez Gómez, 2000: 11) e como meio eficaz para a integração e o desenvolvimento de todos os indivíduos, independentemente da sua origem. Daí que, mais do que falar de cultura da/na escola se comece, hoje, a falar de culturas da/na escola.

Porém, tal facto não pode ofuscar a ideia de que embora a escola, à luz do modelo económico liberal, tenha sido constituída para resolver problemas que as diferenças económicas, sociais e culturais vinham tornando cada vez mais insustentáveis, não conseguiu solucioná-los,

tendo-se mesmo tornado parte do problema que tinha por objectivo resolver. Tal ideia é reforçada por Rodrigues ao sublinhar que a escola:

“desenvolveu práticas e valores que progressivamente acentuavam as diferenças e que colocaram precocemente fora da corrida da competência largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, as múltiplas culturas presentes mas marginalizadas, etc., fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse (...) um instrumento de selecção, que em muitos casos seguia e acentuava as diferenças culturais, de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores” (Rodrigues, 2001: 16).

A escola acabaria, assim, por se tornar numa fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viam confundida com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que aí eram veiculados (*idem*, 2003). Por outras palavras, deparamo-nos com a “simultânea crise e consolidação da escola de massas” que se prende com a efectiva incapacidade que o sistema educativo tem exibido na promoção da *educação para todos*, nas palavras de Stoer e Araújo (2000). Portanto, a existência de uma escola meritocrática, enquanto modelo escolar ideal, está a atravessar uma crise evidente.

O modelo de escola meritocrática, segundo Magalhães e Stoer, foi, desde a sua origem, edificado com base em desigualdades, pelo que não seria viável construir-se uma *escola para todos*. Isto é, a escola, que deveria atenuar desigualdades, homogeneizou-se com base na exclusão da diferença, promovendo concomitantemente “uma nova hierarquia social e novas desigualdades” (Magalhães e Stoer, 2002: 23-24). Este fenómeno deve-se, essencialmente, ao facto da concretização de uma das promessas da modernidade – igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos –, que poderia materializar-se na interiorização pelos alunos dos seus direitos sociais e humanos básicos, ter ficado por cumprir. Contudo, embora conscientes de que a escola e a educação não podem, por si só, resolver os problemas da sociedade, a verdade é que podem constituir-se como um valioso contributo para esse fim, o que torna necessárias algumas alterações de fundo, como, por exemplo, superar “formas clássicas de aprendizagem” e promover “formas de ensino-aprendizagem que passam pela produção de saberes” que valorizem as vivências sociais e culturais dos alunos (Cortesão, 2000)<sup>33</sup>. Dito de outra forma, todos os alunos têm direito a frequentar a escola e a ter êxito nas aprendizagens que aí desenvolvem. Um desafio que obriga a que a escola procure respostas às questões pertinentes que a diversidade dos discentes coloca.

---

<sup>33</sup> Citado por Magalhães & Stoer (2002: 25).

Por conseguinte, a discussão sobre uma sociedade e uma educação inclusivas assume hoje, como afirma Rodrigues (2003), uma centralidade evidente, o que justifica que tais propósitos tenham sido assimilados pelos textos legislativos e pelo discurso político. Assumir a educação inclusiva é aceitarmos e lutarmos, enquanto educadores, tal como está previsto no Decreto-lei n.º 240/2001 no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

É neste sentido que, ao nível da dimensão profissional, social e ética, deste diploma legal, no ponto 2, alínea c), está consignado o apelo para “Fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral”, o que implica a construção de uma matriz educacional integradora, ideia que é hoje transversal ao próprio pensamento científico, a toda a cultura humanista e à organização sócio-política comprometida com uma concepção de progresso assente nos valores perenes e universais inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

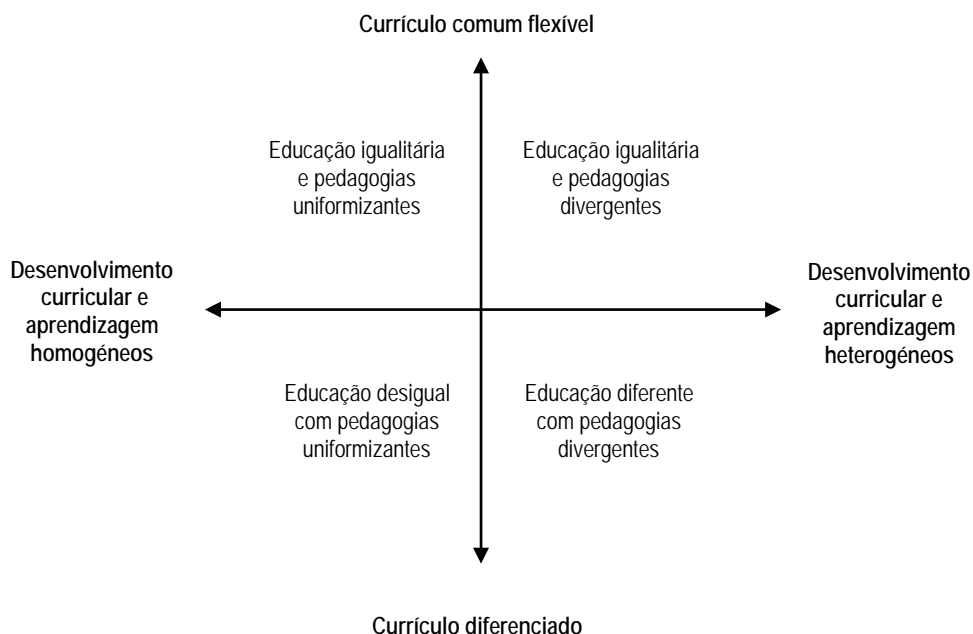
A este propósito, Gimeno Sacristán alerta para o facto de que a ideia de “uma escola comum que satisfaça o ideal de uma educação igual para todos (...) no espectro social das sociedades modernas, acolhendo sujeitos muito diversos” poder parecer “uma contradição ou uma impossibilidade” (Gimeno Sacristán, 2000: 61-62). No entanto, tal sensação não pode fazer esmorecer o direito básico que todos os sujeitos têm à educação, o que nos “obriga a aceitar o desafio de tornar compatível, na escolaridade obrigatória, um projecto válido para todos com a realidade da diversidade” (*idem, ibidem*). Daí o afirmar que, na escolaridade obrigatória, a escola “deve ser integradora de todos ou, caso contrário, trairá o direito universal à educação” (*idem, ibidem*).

Na verdade, as escolas confrontam-se, actualmente, com a delicada tarefa de conseguirem, por um lado, garantir uma educação de base a todos os jovens, independentemente da sua origem e das capacidades e conhecimentos com que chegam à escola, bem como das possibilidades e apoios que cada um possa usufruir, e, por outro, ter em conta as rápidas mudanças sociais e o que isso significa em termos de preparação dos alunos para se integrarem numa sociedade de carácter multicultural, onde a proliferação da diversidade é incontável. Uma ideia corroborada por Roldão ao sublinhar que:

“muitas das questões do tempo presente centram-se, directa ou indirectamente, na diversidade dos alunos, tornada visível, e tida por problemática, no quadro de massificação escolar, e na conseqüente emergência da necessidade (...) de adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola. (...) a necessidade de melhorar a qualidade da educação face a públicos cada vez mais diversos, acentuam persistentemente a tensão entre a preocupação com a excelência e a procura da equidade social, o reconhecimento do carácter multicultural das sociedades e a necessidade de preservar a coesão social, a pressão do mercado de trabalho e as necessidades de reforço da cidadania” (Roldão, 2003: 9-10).

## 7. Incluir todos os alunos numa aprendizagem de sucesso – a prática educativa

A existência de um currículo comum não é sinónimo de uma pedagogia que uniformize, nem de uma escola que não reconheça as diferenças dos alunos, defende Gimeno Sacristán (2000). Nesse sentido, propõe o esquema abaixo apresentado, que tem, por um lado, um eixo dedicado ao currículo e, por outro lado, um eixo destinado ao desenvolvimento curricular. O eixo referente ao currículo tem como pólos um extremo mais redutor, mais discriminatório (currículo diferenciado), e um extremo promotor de igualdade e equidade educativa (currículo comum flexível). Por seu turno, no que concerne ao eixo do desenvolvimento curricular observamos a mesma tendência, ou seja, a existência de pólos antagónicos – desenvolvimento curricular e aprendizagem homogéneos e desenvolvimento curricular e aprendizagem heterogéneos.



**Figura 2-** Diversificar a pedagogia ou tornar o currículo diferente?  
(Adaptado de Gimeno Sacristán, 2000: 79)

A análise do esquema permite-nos concluir que a existência de um currículo comum não é impeditivo de uma aprendizagem diversificada ou do recurso a pedagogias divergentes que, em conjunto, permitem atender às necessidades e características de cada estudante. É nessa ordem de ideias que o autor afirma que:

“há que indagar sobre as possibilidades de uma prática que diversifique, mas mantendo a igualdade do currículo comum. Um ensino estritamente individualizado (...) apenas é uma tática e recurso viável para situações pontuais e para alunos com necessidades muito específicas (quando a sua excepcionalidade resulte de um défice de aprendizagem ou do facto de ter capacidades superiores às dos outros, que também devem ser valorizadas por uma pedagogia para a diversidade)” (*idem*: 80).

Neste sentido, consideramos e defendemos que o primeiro quadrante da Esquema 1 (Educação Igualitária e Pedagogias Divergentes) será aquele que melhor se coaduna com os princípios de uma educação inclusiva, sendo, portanto, o que se aproxima mais deste ideal.

De acordo com a linha de pensamento que temos vindo a desenvolver, e tendo em consideração os contextos de decisão curricular (Pacheco, 2001), cada estabelecimento de ensino constitui, conjuntamente, um subsistema do sistema nacional de ensino e um subsistema da comunidade local em que está inserido. Consoante a valorização de um ou outro tipo de conexões podem combinar-se modos de funcionamento qualitativamente distintos.

Por seu turno, Wang, a propósito das práticas educativas correntes, refere que

“a forma como se lida com a diversidade no processo de aprendizagem e as necessidades de apoio dos alunos consiste em classificar ou em rotular as diferenças que foram sinalizadas, utilizando-se termos tais como ‘crianças em risco’, ‘crianças com baixo rendimento de famílias carenciadas’, ‘crianças com dificuldades de aprendizagem’, ou ‘crianças com perturbações sócio-emocionais’” (Wang, 1997: 53).

Como se pode antever, estas denominações são pouco clarificadoras e pouco ajudam os profissionais da educação a resolver as situações problemáticas com que são confrontados no contexto de sala de aula, “de modo a ajudá-los nos seus esforços para proporcionarem o desenvolvimento do currículo e da instrução” (*idem, ibidem*).

De acordo com os princípios da educação inclusiva e o conseqüente desiderato da igualdade de oportunidades que lhe está subjacente, parece-nos que o desenvolvimento de uma educação que responda a tais propósitos “passa incontornavelmente pela capacidade de o professor operacionalizar processos de diferenciação” (Morgado, 2003: 79). De facto, é da competência do professor, sobretudo das suas opções metodológicas, o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas diferenciadas e de qualidade.

Contudo, a diferenciação não deve ser entendida como uma mera estratégia de ensino. Segundo Morgado, a diferenciação é vista como “uma concepção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia assente num conjunto de princípios” (Morgado, 2003: 80) dos quais se relevam: as diferenças de competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem que apresentam os alunos da mesma faixa etária; o facto de os alunos aprenderem melhor quando se sentem apoiados, quando conseguem relacionar o currículo com as suas motivações e experiências de vida, quando as tarefas de aprendizagem fazem sentido e se sentem sujeitos dos processos de aprendizagem; cabe, então, ao professor maximizar as competências de cada aluno.

Trata-se, pois, de uma forma específica de conceptualizar o ensino e a aprendizagem, procurando reunir as condições necessárias para aumentar os níveis de aprendizagem no contexto da escola, em particular no interior das salas de aula. Devido à multiplicidade de variáveis e factores envolvidos, Morgado considera que a diferenciação educativa requer a existência de um modelo que permita analisar as práticas a desenvolver nas salas de aula, modelo esse que se estrutura em torno de seis dimensões fundamentais: “planeamento, organização do trabalho dos alunos; clima social; avaliação; actividades/tarefas de aprendizagem e materiais e recursos” (*idem*: 81-82).

Assim, ao nível do planeamento, o professor deve ter em consideração a planificação do trabalho a desenvolver no que concerne à gestão curricular, onde se espera que seja um gestor do currículo prescrito a nível nacional. Cabe ao professor, no âmbito de um ensino inclusivo, organizar o trabalho dos alunos e decidir “a forma como os alunos são solicitados a organizarem-se nas situações de aprendizagem”, isto é, trabalho individual, em pequenos grupos, trabalho a pares. É também imprescindível que seja assegurado um clima social positivo no seio da sala de aula, pelo que o professor deverá ter em consideração, sobretudo, “os aspectos de interacção e relacionamento social entre alunos e entre professor e alunos” (*idem*: 82). A avaliação é outro aspecto a considerar, no que diz respeito a contemplar “os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” (*idem, ibidem*). As actividades/tarefas de aprendizagem são também um aspecto importante, na medida em que é da responsabilidade do professor a definição das tarefas e/ou situações de aprendizagem, o seu encadeamento, sequencialidade, natureza das tarefas, tendo em consideração os seus alunos. Finalmente, no que concerne aos materiais e recursos, é da competência do professor fazer a

gestão de materiais e recursos de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, bem como a utilização apropriada dos mesmos pelos alunos.

Porém, o modelo proposto para estruturar as práticas curriculares dos professores, no sentido de promoverem maiores níveis de diferenciação, e, conseqüentemente, um ensino mais inclusivo, só poderá conduzir a resultados desejáveis se funcionar na base da observação, da avaliação sistemática, constante, rigorosa e adequada e da reflexão contínua, no sentido de conhecer o melhor possível cada aluno, bem como as suas necessidades e interesses em cada uma das dimensões anteriormente identificadas. Posteriormente, com base nos resultados gerados pela avaliação, o professor deverá reflectir e repensar a intervenção junto dos alunos, através de um novo planeamento em função de cada aluno e/ou cada grupo.

Na mesma ordem de ideias está o *sistema de produção de saberes* referido por Canário (1992). Conforme a caracterização feita por este autor, neste sistema, o professor deve preocupar-se em organizar a aprendizagem em termos de processo de pesquisa, valorizando assim a autonomia e a aquisição de competências metodológicas por parte dos alunos. Deve considerar mais importante satisfazer as necessidades e interesses dos alunos, tendo-os como produtores de saberes em vez de os limitar ao papel de reprodutores de informações. Ou seja, o professor tem um papel de orientador das aprendizagens, desenvolvendo toda a sua acção em torno de cada aluno. Para o efeito, cada aluno deve elaborar um plano individual de trabalho, já que, através dele, se torna mais fácil verificar os seus interesses e motivações pelas diversas áreas.

Este sistema de produção de saberes tem um grau de imprevisibilidade elevado para o professor, o que implica, para além de procedimentos de gestão diferentes, uma mudança qualitativa das relações de poder nas situações pedagógicas (Canário, 1992). Assim, nesta perspectiva de produção, a informação circula num circuito em rede, deixando de se cingir à lógica piramidal, linear e unidireccional que marcou presença nos modelos mais tradicionais de ensino. Por conseguinte, a informação é mais rica e mais variada, o que, inevitavelmente, se traduz por maior complexidade. O papel do professor altera-se, já que, em termos de ensino-aprendizagem, perde protagonismo a favor do aluno.

Com base nesta “nova” relação contratual, também a avaliação assume um carácter diferente, passando a ter uma função essencialmente formativa e reguladora, uma vez que se passa a valorizar também o processo e não apenas o produto.

Neste âmbito, colocam-se vários desafios à educação para desenvolver um verdadeiro sistema de inclusão. E, se esse objectivo se destina a conseguir um sucesso real e permanente, é necessário olhar para além dos limites estreitos da simples colocação escolar e equacionar meios alternativos de apoio à aprendizagem, coerentes a visão de inclusão. É que, se se quiser ter nas escolas públicas verdadeiras comunidades educativas, onde todos os alunos possam efectivamente aprender juntos e onde o sentido de pertença se assuma como um autêntico princípio pelos alunos, pelos profissionais da educação e pelos pais, será indispensável realizar uma efectiva reorganização educacional. Reorganização essa que, certamente, irá provocar alterações profundas na forma como hoje se concretiza a educação.

**Capítulo III**  
**Formação Contínua**

## 1. Formação Inicial

A chamada *Sociedade da Informação* e do *Conhecimento* acarreta consigo novas exigências e confere às instituições educativas mais responsabilidades, tanto no que diz respeito à necessidade de diversificarem e adequarem as ofertas formativas, como no que concerne aos níveis de exigência e de qualidade que devem orientar os processos educativos que proporcionam.

Face a este contexto, os professores têm um papel essencial, na medida em que continuam a ser vistos como verdadeiros agentes de mudança, dependendo deles, de uma maneira geral o sucesso educativo dos alunos e a sua realização enquanto pessoas e profissionais, exigindo-se, por isso, que desenvolvam uma profissionalidade e um profissionalismo que se adequem às exigências que hoje se colocam no campo da educação.

A formação de professores pode assumir-se, nesse domínio, como um contributo importante. Aliás, assim se compreende a importância que tem vindo a ser atribuída quer à formação inicial de professores, quer à formação contínua, sobretudo à luz da nova conjuntura que é a implementação do Processo de Bolonha, sendo importante reflectir sobre a situação da formação de professores em Portugal, uma vez que hoje os desafios e as responsabilidades que se lhes colocam são maiores, exigindo, por isso, uma formação mais sustentada e mais sustentável.

O quadro regulador da formação inicial de professores, em Portugal, tem sido objecto de alterações, nas últimas décadas. No caso dos professores do 1.º ciclo do ensino básico (e educadores de infância), esta formação passou a ser de nível superior, na sequência do Decreto-Lei n. 59/86, de 21 de Março, diploma relativo às Escolas Superiores de Educação e aos Centros Integrados de Formação de professores das Universidades, que viria a ser desenvolvido pela Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho.

Estes cursos teriam a duração de seis semestres e seriam seguidos de um ano de indução (art.º 3, n.1, alínea a)). No caso dos cursos de professores do ensino primário, estes deveriam “contemplar uma formação complementar com vista à docência de uma área curricular do ensino preparatório” (art.º 2). De acordo com a Portaria referida, aos educadores de infância e professores primários, que concluíssem o referido curso de seis semestres, era conferido o grau de bacharel e o diploma de educador de infância ou professor do ensino primário, respectivamente.

A Portaria citada determinava também a estrutura dos cursos. No caso do curso de professores do ensino primário, a carga total do plano de estudos deveria situar-se entre 2250 e 2500 horas, incluindo obrigatoriamente componentes de prática pedagógica e de formação em ciências da educação, às quais eram atribuídas as seguintes parcelas de carga horária total: a) Prática pedagógica 20% a 25%; b) Ciências da educação (não incluindo as metodologias específicas) 15% a 20% (8.º, nºs 3 e 4). No caso do curso de professores do ensino básico<sup>34</sup>, a carga total do plano de estudos deveria situar-se entre 3000 e 3300 horas, incluindo obrigatoriamente componentes de prática pedagógica e de formação em ciências da educação, às quais eram atribuídas as seguintes parcelas de carga horária total: a) Prática pedagógica 22,5% a 27,5%; b) Ciências da educação (não incluindo as metodologias específicas) 12,5% a 17,5% (9.º, nºs 3 e 4).

Posteriormente à aprovação da LBSE de 1986, viria a ser estabelecido um novo ordenamento da formação de educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro). Este normativo mantinha as tipologias de professores atrás referidas, embora alterando as designações. Assim, de acordo com o mesmo, os docentes a formar eram educadores de infância, professores do ensino básico, professores do ensino secundário. No caso do ensino básico, a tipologia apresentada subdividia-se em cada um dos ciclos do ensino básico, tendo em conta as seguintes particularidades:

3 – Os professores que adquirirem formação para a docência no 2.º ciclo do ensino básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 1.º ciclo do ensino básico.

4 – Os professores que adquirirem formação para a docência no 3.º ciclo do ensino básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 2.º ciclo do ensino básico.

5 – Os professores do ensino secundário poderão também ficar profissionalmente qualificados para a docência do 3.º ciclo do ensino básico.

(D. Lei n.º 344, art.º 4.º)

A implementação deste normativo, que contemplava também a formação contínua, acabou por não se verificar em todas as suas dimensões. Todavia, no que se refere à formação inicial de educadores de infância e de professores determinava-se que a mesma incluiria: “a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou

---

<sup>34</sup> Neste caso os cursos eram organizados por variantes, correspondentes aos grupos de docência do então ensino preparatório, devendo os seis primeiros semestres curriculares do curso garantir uma formação globalmente equivalente à referida para o curso de professores do ensino primário (Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho).

artística ajustada à futura docência; b) uma componente de ciências da educação; c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada” (art.º 15.º, n. 1). O mesmo normativo determinava também que os cursos deveriam incluir preparação inicial no campo da educação especial (art.º 15.º, n. 2). Relativamente à organização dos cursos, determinava-se que, no caso específico de professores do 1.º ciclo do ensino básico, “o conjunto das duas componentes de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica deve manter-se em equilíbrio com a componente de formação cultural e científica, não devendo aquela ultrapassar os 60% da carga horária total” (art.º 18.º, n. 2). No normativo determinava-se também que a prática pedagógica se concretizava através de actividades diferenciadas ao longo do curso, podendo a mesma, na fase final, assumir a natureza de estágio.

Como referimos, a implementação deste normativo acabou por não se verificar em todas as suas dimensões, nomeadamente no que se refere à fixação de um quadro definidor de habilitações e grupos de docência para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, matéria que ficava, assim, adiada para mais tarde<sup>35</sup>. Entretanto, em 1997, foi alterada a LBSE (Lei n.º 115 de 19 de Setembro). A formação de todos os docentes passava agora pelo grau académico de licenciatura. Todavia, continuavam por equacionar as questões relativas à definição de grupos de docência.

Mais recentemente, a formação inicial de professores foi retomada, já no quadro do “Processo de Bolonha”. Desde logo, em 2005, com novas alterações à LBSE, através da Lei 49/2005. A maioria delas são relativas ao ensino superior, todavia, foram também introduzidas algumas relativas à formação de professores, a qual passou a implicar o grau de mestre. Estas alterações ficaram mais claras com a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que veio instituir um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. A habilitação profissional para a

---

35 Com efeito, esta questão ficou adiada até 1995. Neste ano, através da Portaria n.º 1141-D/95, de 15 de Setembro, posteriormente suspensa pela Portaria n.º 2/96, de 3 de Janeiro, foi aprovado um quadro definidor de habilitações e grupos de docência. Naquela Portaria previa-se a existência de três tipos de professores para o ensino básico, um por cada ciclo, numa lógica aparentemente próxima do discurso da LBSE, que mantinha a divisão do ensino básico em 3 ciclos, onde os corpos de docentes eram compartimentos estanques e onde o 3.º ciclo ficava mais próximo do secundário do que do 2.º ciclo. Em 1996, em projecto de Portaria sobre a mesma matéria, perspectiva-se a existência de dois tipos de professores para o ensino básico, um para o 1.º ciclo (generalista) e outro para o 2.º e 3.º ciclos (por disciplinas). Todavia o projecto em causa não se concretizou. A questão dos tipos de professor ficou adiada, mantendo-se, no essencial, a situação anterior à LBSE de 1986, com as alterações a que já fizemos referência, a propósito da formação inicial de professores nas Escolas Superiores de Educação e nos Centros Integrados de Formação de Professores das Universidades.

docência implica agora, cumulativamente, a licenciatura e o mestrado (de duração variável – 60 a 120 créditos, consoante os casos). Neste sentido, é também aprovado um novo quadro de perfis de docentes, no tal de 17, deixando para regulamentação posterior alguns dos anteriores grupos de docência<sup>36</sup>.

No que se refere especificamente ao 1.º ciclo do ensino básico, o ordenamento estabelecido, prevê três tipos de professores que poderão leccionar neste ciclo do ensino básico: professor do ensino básico - 1.º ciclo (perfil 2); educador de infância e professor do ensino básico - 1.º ciclo (perfil 3); professor do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico (perfil 4). O mesmo normativo estabelece também um conjunto de princípios e directrizes relativamente à formação inicial de professores, tanto no que se refere às licenciaturas como aos mestrados. No caso dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, esta formação inclui, obrigatoriamente, as seguintes componentes de formação: formação educacional geral; didácticas específicas; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação em educação; formação na área de docência. O normativo estabelece ainda directrizes específicas relativamente ao peso de cada uma destas componentes, tanto na licenciatura (educação básica) como nos mestrados e explicita o âmbito de cada uma destas componentes<sup>37</sup>.

---

36 Trata-se sobretudo dos grupos de docência relacionados com as áreas profissionais, vocacionais e artísticas, a que se refere o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro.

37 Referindo-se a cada uma das componentes nos casos que aqui referimos, o normativo estabelece no artigo 14.º:

2—A componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino.

3—A componente de didácticas específicas abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respectivo domínio de habilitação para a docência.

4—As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:

a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;

b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;

c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;

d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

5—A componente de formação cultural, social e ética abrange, nomeadamente:

a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;

b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência;

c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente.

Face aos perfis desenhados, verifica-se, simultaneamente, uma aproximação à educação pré-escolar (perfil 3) e ao 2.º ciclo do ensino básico (perfil 4). No primeiro caso trata-se de uma inovação que pode vir a aproximar mais o 1.º ciclo da educação pré-escolar.

No segundo caso, trata-se de alterar uma ligação ou articulação que já era possível com o 2.º ciclo do ensino básico, através dos cursos de licenciatura que habilitavam profissionalmente para o 1.º ciclo do ensino básico e uma variante do 2.º ciclo do ensino básico, o que correspondia aos grupos de docência. A alteração agora introduzida vai noutro sentido. O docente correspondente ao perfil 4 ficará habilitado para a docência no 1.º ciclo do ensino básico e ainda em Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, todas do 2.º ciclo do ensino básico. Esta tipologia parece indicar um novo tipo de professor generalista ou de “quase monodocência” alargado ao 2.º ciclo do ensino básico, que deixa de fora a Língua Estrangeira, a Educação Física e as Expressões, para as quais foram definidos outros perfis de professores, isto é, os perfis: 7 (professores de Inglês e de outra Língua Estrangeira para o ensino básico), 14 (professor de Educação Musical), 16 (professores de Educação Visual e Tecnológica) e 17 (professores de Educação Física e Desporto).

A formação inicial é considerada como uma etapa que antecede a entrada na profissão, sendo, portanto, “configurada como o início de um processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional que se prolonga ao longo de toda a carreira docente” (Morgado, 2007: 44).

Nesta ordem de ideias, este é considerado o momento ideal para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências inerentes à função educativa, sem os quais seria impossível ser um profissional da educação. Daí que a formação inicial se revista de uma significativa centralidade tanto na “construção da identidade profissional docente (...), como na concepção e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Ao nível da fundamentação teórica, a formação de professores tem sido influenciada por diversas teorias, modelos e orientações conceptuais, em particular no que concerne às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao

---

6—A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.

7—A componente de formação na área de docência visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respectivo domínio de habilitação para a docência.

professor, o que implica admitir que a formação de professores é uma área disciplinar em desenvolvimento. Neste sentido, a concepção que vigorar sobre aquilo que deve ser o professor irá influenciar os conteúdos, métodos e estratégias de formação dos professores, ou seja, “a discussão do currículo de formação tem de ser feita à luz destas dimensões que permitem descrever distintos quadros teóricos” (Pacheco e Flores, 1999: 57).

Zeichner considerado um *expert* em matéria de formação inicial de professores, na medida em que se tem dedicado à investigação desta temática, identificou e caracterizou quatro tradições de formação de professores: a) tradição académica; b) tradição de eficiência social; c) tradição desenvolvimentista; d) tradição de reconstrução social, que sistematizamos no Quadro 14.

---

Tradição académica – o conhecimento disciplinar configura-se como elemento primordial, prevalecendo sobre os saberes de índole pedagógica, num processo educativo concebido basicamente como meio de transmissão de uma determinada herança cultural e científica. Neste sentido, o professor é encarado como um especialista de uma dada matéria, estando-lhe consignada as tarefas de transmitir conhecimentos e de criar condições para que os alunos os compreendam e se apropriem deles, o que implica que a preparação dos futuros professores privilegie o conhecimento da matéria a ensinar, devendo esta ser contemplada com uma experiência de aprendizagem numa escola.

Tradição da eficácia social – baseia-se na importância do ‘estudo científico do ensino’ para, a partir dele, se definirem princípios e práticas que conformem o currículo da formação de professores. Perante esta perspectiva, o professor é visto como um técnico cuja função passa por adoptar ‘princípios de procedimento’ predefinidos e por dominar certas destrezas específicas e observáveis que, num processo mais global, se pensa favorecerem a tomada de decisões, a aprendizagem dos alunos e a resolução de problemas.

Tradição desenvolvimentista – está associada à ideologia Dewey sobre a educação e emerge com o movimento a favor do estudo da criança. Nesta perspectiva, é com base na evolução do aluno que se determina o que se deve ensinar, o que implica que o professor possua um bom leque de conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e que seja capaz de incitar os alunos a aprender, proporcionando-lhes quer um ambiente de aprendizagem favorável quer um conjunto de actividades estimulantes. Nesse sentido, a formação de professores deva colocar o futuro profissional no centro do processo formativo e ser geradora de condições que favoreçam o desenvolvimento integral das suas capacidades.

Tradição de reconstrução social – idealiza a escolarização e a formação de professores como elementos essenciais para transformação/construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa ordem de ideias, os programas de formação inicial devem incidir nos problemas reais da escola, da sociedade e da cultura, permitindo que os futuros professores desenvolvam uma determinada filosofia social e educativa, bem como tomem consciência das implicações políticas, ideológicas e sociais que envolvem o fenómeno educativo e se apetrechem de ferramentas

---

---

que lhes permitam participar na gestão das condições em que têm de viver. No fundo, uma preparação de profissionais que sem deixar de incidir no desenvolvimento de saberes científicos e pedagógicos, se oriente por ideais emancipatórios e se sustente dos princípios da liberdade, da igualdade e da democracia

---

#### Quadro 14– Caracterização das quatro tradições de formação inicial

(Fonte: Morgado, 2007: 44-45)

Ainda a propósito das orientações conceptuais que têm caracterizado a formação de professores, García (1999), Pacheco e Flores (1999), fazem referência às cinco orientações conceptuais identificadas por Feiman: a) académica; b) tecnológica; c) personalista; d) prática; e e) social-reconstrucionista.

Nesta ordem de ideias, a orientação académica caracteriza-se por considerar o ensino como meio de conhecimentos, ficando consignado ao professor o papel de transmissor desses conhecimentos, o que pressupõe um forte domínio dos conteúdos a ensinar, sendo este o aspecto estruturante da formação de professores. Por sua vez, a orientação tecnológica caracteriza-se por “aprender a ensinar como um processo aquisitivo de destrezas básicas para o exercício da profissão, decorrentes do estudo científico sobre o ensino”, desta forma a formação tem como objectivo principal “o treino de competências bem delimitadas, traduzidas em condutas formais, valorizando-se a imagem do professor como técnico” (Pacheco e Flores, 1999: 63). No que diz respeito à orientação prática sobressai o facto de se dar maior ênfase à experiência como fonte de conhecimento e, conseqüentemente, fonte principal para aprender a ensinar. Neste sentido, o professor é visto como um prático. A orientação personalista centra a formação “no desenvolvimento pessoal do professor com vista a uma maturidade psicológica que lhe permita enfrentar as situações de ensino e resolvê-las adequadamente. Deste modo, aprender a ensinar encerra um processo de aprendizagem individual, valorizando-se o professor como pessoa” (*idem*: 64). Por último, a orientação crítica incide essencialmente “na componente reflexiva, com um forte pendor crítico, e entende a formação como estratégia para promover uma sociedade mais justa e democrática” (*idem, ibidem*).

Trata-se de orientações que não são, de modo algum, irrelevantes para o modo como são perspectivadas e equacionadas, tanto a formação de professores como o trabalho e a profissionalidade docente. Contudo, convém fazer a ressalva de que nenhuma destas tradições e/ou orientações, se encontra em estado puro. Aquilo que se poderá observar em cada caso concreto é uma tendência dominante que aproxima mais cada prática de um dado modelo teórico do que dos restantes.

A propósito das orientações e/ou modelos que influenciam as práticas de formação inicial nas instituições de formação de professores, que em certa medida levaram àquilo que Formosinho designa por “academização da formação de professores”, o autor apresenta a sua perspectiva crítica relativamente a esta problemática onde ressalta que, a academização “não promove a construção adequada da escola para todos”, sendo esta uma peça fulcral na construção das sociedades actuais (Formosinho, 2009: 74). Nesta ordem de ideias, o autor refere que a crescente valorização da componente intelectual do desempenho, em prejuízo das componentes relacionais e morais, “não conduz a uma pedagogia da autonomia e cooperação, não é conducente à preparação para uma escola comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (*idem, ibidem*). Mais, refere ainda que “o processo de academização da formação de professores não é adequado à formação de profissionais para uma escola básica para todos, multicultural e inclusiva” (*idem, ibidem*).

A formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, como referimos, foi objecto de alterações nas últimas décadas. Os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, enunciados na LBSE de 1986, mantiveram-se nas alterações posteriores efectuadas àquela lei<sup>38</sup>. Todavia, quando analisamos os quadros orientadores presentes nos normativos específicos relativos à formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, verificamos que, em 1986 (Portaria n.º 352/86), era exigido que as componentes de prática pedagógica e de formação em ciências da educação (não estavam incluídas as metodologias específicas) tivessem, na carga horária total, uma percentagem expressamente definida para o efeito (prática pedagógica de 20% a 25%; ciências da educação de 15% a 20%), sendo o normativo omissivo relativamente a outras componentes.

---

38 Os princípios gerais enunciados, em 1986, no n.º 1 do artigo 30.º da LBSE, relativamente à formação de educadores e professores são os seguintes:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

No quadro orientador de 1989 (D. Lei n.º 344/89), determinava-se ainda, no caso específico de professores do 1.º ciclo do ensino básico, que “o conjunto das duas componentes de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica deve manter-se em equilíbrio com a componente de formação cultural e científica, não devendo aquela ultrapassar os 60% da carga horária total” (art.º 18.º, n. 2). Além disso, referia-se que a prática pedagógica concretizava-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, podendo, na fase final, assumir a natureza de estágio.

Em 2007, já no quadro do “Processo de Bolonha”, as componentes de formação enunciadas como obrigatórias (D. Lei n.º 43/2007) de formação são: formação educacional geral; didácticas específicas; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação em educação; formação na área de docência. O normativo estabelece ainda directrizes específicas relativamente ao peso de cada uma destas componentes (em número de créditos), tanto na licenciatura (educação básica) como nos mestrados (perfis acima citados)<sup>39</sup>.

A formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, como vimos, tem sido caracterizada pela obrigatoriedade de serem incluídas na mesma determinadas componentes de formação. Assim, em 1986, eram mencionadas, de forma explícita, como obrigatórias, uma componente de ciências de educação e uma componente de prática pedagógica. Em 1989,

---

39 No caso da licenciatura em educação básica, condição de acesso aos mestrados que habilitam para o 1.º ciclo do ensino básico, os números de créditos fixados no artigo 15.º n.º 2, por cada uma das componentes são os seguintes: a) Formação educacional geral—15 a 20 créditos; b) Didácticas específicas—15 a 20 créditos; c) Iniciação à prática profissional—15 a 20 créditos; d) Formação na área de docência—120 a 135 créditos. No caso dos créditos relativos à componente de formação na área de docência são fixados 30 créditos em cada uma das seguintes áreas: Português, Matemática, Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal), Expressões. Refere-se ainda que os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) b) e c) acima referidas.

Relativamente aos mestrados, a situação é diversificada, consoante os mestrados em causa (artigo 16.º). Assim, no caso de mestrado que habilita para o 1.º ciclo do ensino básico a distribuição de créditos pelas diferentes componentes é a seguinte: a) Formação educacional geral—5 a 10 créditos; b) Didácticas específicas—15 a 20 créditos; c) Prática de ensino supervisionada—30 a 35 créditos.

No caso de mestrado que habilita para o 1.º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar a distribuição de créditos pelas diferentes componentes é a seguinte: a) Formação educacional geral—5 a 10 créditos; b) Didácticas específicas—25 a 30 créditos; c) Prática de ensino supervisionada—40 a 45 créditos; d) Formação na área de docência—0 a 5 créditos.

Por sua vez, no caso de mestrado que habilita para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a distribuição de créditos pelas diferentes componentes tem as seguintes percentagens mínimas: a) Formação educacional geral—5 %; b) Didácticas específicas—20 %; c) Prática de ensino supervisionada—45%; d) Formação na área de docência—25%.

Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) b) e c) dos mestrados acima referidos.

mantinham-se estas componentes, sendo acrescentada uma outra, a componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência. Além disso, era ainda referida a preparação inicial no campo da educação especial. Em 2007, a enunciação das componentes de formação é mais discriminada, ganhando particular visibilidade, relativamente aos casos anteriores, a formação nas áreas de docência e as didáticas específicas.

Tendo em conta o quadro regulador da formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, nas últimas duas décadas, pode inferir-se que de 1986 para 2007 este quadro tem vindo a ser cada vez mais prescritivo. Por outro lado, neste quadro ganharam particular relevância formações teóricas, o que pode ter acentuado a ideia de que a formação é demasiado teorizante e desligada dos contextos de trabalho, como refere Formosinho (2009b), a propósito dos profissionais de desenvolvimento humano, em que são incluídos os professores do 1.º ciclo do ensino básico. Todavia, há que referir que o ano de indução, previsto em diversos normativos, acabou por não ser regulamentado ou implementado, o que de algum modo inviabilizou lógicas de maior articulação entre formação teórica e práticas de pedagógicas contextualizadas, nomeadamente após a formação inicial. De registar também que, não obstante em 1989 ter sido dada alguma ênfase à educação especial, a visibilidade desta ficou ao critério de cada uma das instituições de formação inicial, que tinham autonomia para lhe dar maior ou menor ênfase, o mesmo se verificando relativamente à inclusão educativa e à diversidade.

Com a implementação do Processo de Bolonha, visa-se, entre outros aspectos, uma ruptura com o paradigma curricular e com a pedagogia que têm caracterizado a formação no ensino superior, em geral, o que tem implicações também para a formação de professores. Como referem, entre outros (Esteves, 2007; Ferreira, 2006; Morgado, 2006), a formação tem sido predominantemente centrada no ensino, na transmissão de conhecimentos, na lógica disciplinar. Com o Processo de Bolonha, propõe-se um paradigma que passa por mudanças no modelo educativo, de modo a centrar a formação na aprendizagem e no trabalho do estudante, no desenvolvimento de competências que lhe permitam continuar a aprender e a demonstrar atitudes adequadas em diferentes contextos de trabalho. Neste sentido, estamos perante a mudança de um paradigma de ensino, centrado no professor, para um paradigma de aprendizagem, centrado no aluno, que implica um maior envolvimento do aluno na gestão da sua aprendizagem, enfatizando-se o papel do professor como facilitador desse processo.

## 2. Formação contínua

Foi graças à expansão do sistema educativo, devido às aceleradas transformações político-sociais, sobretudo após 1974, que o “optimismo pedagógico [se] confrontou com os primeiros sinais de crise da escola” (Pereira, 2001: 37). Como já referimos nos capítulos I e II, a escola elitista de então não estava preparada para receber e abrir as suas portas às massas. Desta forma, a escola não teve capacidade de se adequar e melhorar a sua capacidade de resposta face às exigências com que se deparou. Tal como salienta Ferreira (2009), chegaram mesmo a ser paradoxais as críticas feitas ao sistema escolar, na medida em que, por um lado, se apontava que a formação de professores era um dos principais motivos da ineficácia do ensino e, por outro lado, era vista como uma das suas principais soluções. Talvez por isso, a formação contínua, se fosse constituindo quer numa perspectiva carencialista, “segundo o pressuposto de que um bom professor é aquele que detém os conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e domina técnicas eficazes para assegurar essa transmissão” (Pereira, 2001: 37), quer numa forma de “combater as ‘resistências’ dos professores às mudanças preconizadas e decretadas pelas reformas educativas” (Ferreira, 2009: 330).

Em Portugal, foi essencialmente a partir da reforma do sistema educativo, na década de 80, que a oferta de acções de formação começou a proliferar, através da “actuação dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, das instituições de ensino superior, dos sindicatos e doutras associações profissionais” (Formosinho e Machado, 2009: 147-148), pese embora tais acções fossem organizadas mais com um carácter de “reciclagem” e/ou “actualização”.

A LBSE, aprovada em 1986, ao enunciar os princípios gerais relativos à formação de educadores e professores, apresenta um expressamente relacionado com a formação contínua: “Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente (Lei 46/86, art.º 30.º, n.º 1, alínea b)). Além disso, a mesma lei dedicou todo o artigo 35.º à formação contínua, determinando:

1 — A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

2 — A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

3 — A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4 — Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Será, pois, a partir da LBSE, de 1986, que será produzido o quadro orientador da formação contínua de professores, através de um conjunto diversificado de normativos, nomeadamente: Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário); Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (estatuto da carreira docente), Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (regime jurídico da formação contínua de professores), posteriormente alterado por diversos normativos.

O quadro definido pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que contemplava também a formação inicial, acabou por não ser implementado, pelo menos em parte. Neste normativo, a formação contínua era apresentada como “um direito e um dever” dos educadores e dos professores, “visando promover a actualização aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” (art.º 25.º). De acordo com o mesmo normativo, a formação contínua iniciava-se por um período de indução, com o envolvimento das instituições de formação, tendo como objectivos fundamentais:

- a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo

(Art.º 26.º, n. 1)

A formação prevista inseria-se também numa lógica de complemento de habilitações de professores com habilitação suficiente, de formação tendo em vista a transição de docentes entre níveis, graus e grupos de docência e ainda de formação para o exercício de actividades especializadas de natureza permanente.

Na sequência das alterações introduzidas por sucessivos normativos<sup>40</sup>, os objectivos fundamentais da formação contínua são os seguintes:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

(Decreto Lei n. 249/92, art.º 3.º)

São múltiplas as modalidades de formação actualmente previstas, nomeadamente cursos de formação, unidades curriculares de ensino superior, seminários, oficinas de formação, estágios, projectos, círculos de estudo (art.º 7.º), o que permite programas bastantes diversificados de formação.

Em investigação a propósito da formação contínua de professores em Portugal, entre 1990 e 2004, levada a cabo por Estrela e outros, salienta-se que a produção de legislação variada, na década de 1980, foi importante “no sentido de alertar para a importância da formação contínua de professores e de a institucionalizar, como forma de responder às exigências que envolvem a profissionalidade docente” (Estrela *et. al.*, 2005: 110). Porém, só na década de 90 é que se edifica um sistema de formação contínua interligado com o Estatuto da Carreira Docente, ou seja, a progressão na carreira ao ser condicionada pela frequência de acções de formação (Formosinho e Machado, 2009), acaba por valorizar a formação contínua para o aperfeiçoamento profissional dos docentes.

---

40 O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, foi objecto de sucessivas alterações, nomeadamente: Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto; Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro; Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro; Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio; Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Segundo Estrela e outros (2007), será “entre 1996 e 1998 que a formação contínua se afirmará (pelo menos a nível legislativo) como um instrumento de reforço à autonomia, ao apelo à mudança, à inovação e cooperação da comunidade educativa, deslocando o centro de interesse da figura do professor para a comunidade educativa” (Estrela *et al.*, 2007: 310).

Em 2007, é publicado o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente – ECD), que, no seu preâmbulo, destaca que “a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente”. Este decreto, que veio alterar e reformular o Estatuto da Carreira Docente, acaba por alterar também com o regime jurídico da formação contínua de professores. Não deixando de reconhecer a importância da formação contínua no desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes, o diploma salvaguarda o facto de a formação não poder prejudicar as actividades lectivas, embora deva contribuir efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos professores e em particular para a sua actividade lectiva.

Referindo-se à formação contínua, Formosinho (1991) fala de diferentes modelos organizacionais de formação contínua de professores: “modelo estatista; modelos centrados nas instituições de formação inicial de professores; modelos centrados na escola; modelo centrado nos centros de professores e/ou nas associações de professores; modelo baseado nas escolas e nas instituições de formação de professores; modelo liberal; e, por fim, modelo de parceria social”.

O modelo estatista caracteriza-se pela fusão dos diversos papéis do Estado na formação numa lógica única “o Estado empregador (patrão) financia as acções de formação que como entidade formadora promove e, em grande medida, executa, dentro das regras do jogo que como administrador definiu” (1991: 245). A concepção de professor que está implícita neste modelo é a de professor “funcionário público. Este é um modelo centralista uma vez que “todas as decisões importantes são tomadas pela administração central (...) fazendo prevalecer os interesses e pontos de vista dessa administração sobre todos os outros” (1991: 246). Os modelos centrados nas instituições de formação inicial de professores caracterizam-se pelo facto das instituições de ensino superior estarem, especialmente, vocacionadas para a formação de professores, logo, são aquelas que reúnem melhores condições (humanas e materiais). Contudo,

a concentração de “poder” dado a estas instituições pode levar a que exista uma preponderância “de acções de formação contínua de carácter académico e de formato escolar que podem ser pouco motivadoras para os professores” (1991: 247). O modelo organizacional centrado na escola, baseia-se “nas iniciativas de formação promovidas pelas escolas, consideradas como unidades sociais e organizacionais, com autonomia, vontade colectiva e projectos próprios” (1991: 249). O modelo centrado nos centros de professores e/ou nas associações de professores, inserem-se no modelo anterior. O modelo baseado nas escolas e nas instituições de formação de professores, é um modelo que procura “combinar as vantagens organizacionais e pedagógicas da especialização e da proximidade dos interesses e preocupações dos professores” (1991: 251). “O modelo liberal reduz o papel do Estado ao seu papel de tutela”. Este modelo “é obviamente inadequado à dimensão que o sistema escolar assumiu nas sociedades industrializadas e à utilidade social consensualmente aceite nos sistemas educativos actuais de formação contínua dos professores” (1991: 252). Finalmente, o modelo de parceria social baseia-se numa pluralidade de entidades formadoras sendo da competência de todos a iniciativa e a execução de acções de formação contínua.

A ligação estreita entre formação e progressão na carreira, bem como a tendência para a formalização dos processos formativos e a reprodução da lógica escolar, “acentuam o seu carácter de exterioridade e a dimensão da sua procura individual”; simultaneamente, “emprestam argumentos a quem vê na formação, não já um bem que se deseja e um direito que se exige, mas um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre” (Formosinho e Machado, 2009: 149). É neste âmbito que surgem as modalidades de formação em contexto de sala de aula, como forma de inverterem a exterioridade e as distorções da formação. Contudo, tal como salienta Day, embora diversos países tenham optado por uma “perspectiva de formação contínua centrada na escola (mais barata e, aparentemente, mais eficaz relativamente ao seu custo), não há dados empíricos provenientes de uma avaliação sistemática sobre os benefícios do uso de determinados modelos, nem sobre o reconhecimento de que aprender envolve mudanças (de pensamento e/ou práticas)” (Day, 2001: 206).

No entanto, tais factos não diminuem, em nada, a importância da formação contínua de professores, uma vez que se destina ao “aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias” (Formosinho, 1991: 237) para o exercício da função docente, o que pressupõe a existência de uma formação profissional inicial. Esta ideia é corroborada por Morgado quando refere que a formação contínua se foi afirmando “como meio de actualização

científica e pedagógico-didáctica, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais necessárias para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, por consequência, da própria educação” (Morgado, 2007: 48).

A formação contínua, sendo uma componente nuclear do desenvolvimento profissional, é a forma de desenvolvimento mais usada para proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um período de tempo relativamente limitado (Day, 2004), sendo de esperar que o aperfeiçoamento tenha um impacto positivo no sistema escolar e que se traduza na melhoria da qualidade da educação prestada aos alunos (Formosinho, 1991).

O sistema de formação contínua tem como missão tentar responder de forma equilibrada “a três intenções convergentes, que têm a ver com as opções individuais de formação, decorrentes da apreciação pessoal que cada docente faz do seu percurso enquanto pessoa e enquanto professor, as dinâmicas institucionais de evolução e adaptação a novos projectos, concepções e práticas educativas, e a lógica global do sistema educativo” (Santos 2007: 60).

De uma maneira geral, “os sistemas de formação profissional são socialmente justificados como uma resposta necessária aos desafios do desenvolvimento” (Matos, s/d). Contudo, a questão do desenvolvimento, no caso particular de formação de professores e o papel de escola, é tudo menos uma questão evidente.

As políticas educativas, desde a década de 80 do século XX, têm recebido repercussões de um quadro social que está imbuído por leis de mercado, mais especificamente desde a implementação da reforma do sistema educativo. Nessa ordem de ideias, a formação contínua de professores espelha algumas das características centrais desta nova lógica, nomeadamente “quando procura induzir a criação duma dinâmica de participação local, com base na iniciativa pessoal da procura de formação e na oferta descentralizada de formação, acompanhada dum estímulo directo ao investimento pessoal representado pela garantia de progressão na carreira”, ou seja, existe nitidamente “uma lógica negocial que está induzida, como se houvesse um regime de equivalência directa de interesses entre o actor e o sistema” (Matos, s/d). Neste âmbito, e nas palavras de Matos (s/d) “a descentralização, a iniciativa pessoal e o sentido das contrapartidas individuais insinuam-se como uma nova cultura dos professores e definem a chave da renovação do sistema”, renovação essa sinónima de eficácia.

Existe um número considerável de professores a exercer funções que necessitam de proceder a actualizações a diferentes níveis: conhecimento, competências e destrezas, o que fez

com que, a partir da década de 90, tenha havido uma admirável evolução na sua formação (Reis, 2007). Convém aqui referir que “a função docente é uma actividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (Formosinho e Machado, 2009:147).

Caso a formação contínua seja devidamente delineada no sentido de corresponder às necessidades dos professores, tendo em conta os anos de experiência, o desenvolvimento da carreira, as exigências do sistema, o ciclo de aprendizagem ao longo da vida ou as necessidades do sistema, o professor “terá mais possibilidades de obter sucesso e de acelerar o crescimento, quer esse crescimento seja aditivo”, isto é, no sentido de obter conhecimento, destrezas, “ou transformativo”, isto é, “que tem como resultado mudanças mais substanciais nas crenças, no conhecimento, nas destrezas ou na compreensão” (Day, 2004: 182). Contudo, para que exista mudança e a mesma seja bem-sucedida é necessária a cooperação activa dos professores.

É possível fazer-se uma reflexão consistente sobre o tipo de trabalho a desenvolver na formação contínua, tendo por base os quatro modelos de profissionalidade, que mais à frente irão ser explanados, e as respectivas lógicas dominantes que os caracterizam. As respostas, que têm sido induzidas pelas políticas educativas relativas às modalidades predominantes de formação, vão

“no sentido de procurar respostas científico-técnicas de natureza instrumental a problemas que o não são, prolonga a ilusão de que o desenvolvimento da Escola se faz à custa da elevação individual do potencial científico-técnico dos professores, fazendo a economia da formação reflexiva sobre os mecanismos psico-socio-institucionais que estruturam as teorias implícitas dos professores que são, em última análise os suportes reais da prática profissional” (Matos, s/d).

A propósito dos desafios que têm sido colocados aos decisores políticos nacionais sobre a formação de professores, Reis (2007) salienta o facto de emergirem algumas questões que suscitam a reflexão sobre a formação contínua que se tem promovido em Portugal. Assim sendo, algumas questões emergem, por um lado, em torno do impacto que a formação desenvolvida tem nos resultados das aprendizagens dos alunos, outras afloram, por outro lado, a necessidade da prestação de contas pelos investimentos feitos.

Chega a ser contraditório o facto de se deixar “em alguns discursos públicos a referência à inutilidade deste tipo de formação [formação contínua]” e, simultaneamente, que a mesma formação seja “considerada fundamental para o desenvolvimento da maioria dos professores

que estão a leccionar há mais de 25 anos e, como tal, não foram preparados para o tipo de desempenho que o modelo de sociedade para o qual caminhamos exige” (Reis, 2007: 82).

Os relatórios provenientes de diversos países, mencionados por Reis, demonstram que “o desenvolvimento profissional é fragmentado, não relacionado com a prática profissional”, sendo, na maioria dos casos, “esporádico e não sequencial”, bem como revelam a existência de uma “enorme variedade de programas de formação contínua e a falta de qualidade e coordenação dos mesmos” (Reis, 2007:84).

Contudo, a formação contínua é imprescindível na medida em que “permite compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho” (Morgado, 2005: 114).

Existem quatro paradigmas de formação contínua (Quadro 15) que, de certa forma, envolvem os vários motivos que estão na sua base e que, de acordo com Eraut (1987, citado por Morgado, 2007) se identificam como: o paradigma da deficiência; o paradigma do crescimento; o paradigma da mudança; e, o paradigma da resolução de problemas.

---

O paradigma da deficiência vê a formação contínua como meio que visa suprir lacunas provenientes da formação inicial e de desenvolver competências práticas que contribuam para adequar e melhorar a profissionalidade docente. Todavia, regra geral, as áreas e as modalidades de formação são determinadas mais pela tutela do que por iniciativa das escolas e/ou dos professores;

No paradigma do crescimento, a formação contínua está organizada para responder a necessidades de melhoria e desenvolvimento profissional sentidas pelos professores. Não negligenciando a inevitável readaptação profissional, este paradigma radica na perspectiva da autoformação e contribui para facilitar a construção e/ou desenvolvimento da autonomia profissional por parte dos docentes;

O paradigma da mudança perspectiva a formação contínua como veículo despoletador de dinâmicas de mudança institucional e de envolvimento em novos projectos, concepções e práticas educativas;

O paradigma da resolução de problemas baseia-se na ideia de que a escola se deve assumir como local estratégico de concepção e realização de formação necessária para que os professores consigam diagnosticar e solucionar os problemas que emergem no seu interior;

---

**Quadro 15 - Paradigmas de formação contínua**

(Fonte: Morgado, 2007: 49-50)

Em termos concretos, o tipo de formação que está implícito nas políticas educativas e nas próprias práticas é o resultado da conjugação dos vários paradigmas. Todavia, por parte dos docentes, existe uma valorização da formação mais pela via da deficiência do que por qualquer um dos outros paradigmas (Pacheco e Flores, 1999; Morgado, 2007).

De uma maneira geral, sempre que a formação contínua é imposta pela tutela, como forma de progressão na carreira, e/ou quando a formação não é sentida como uma necessidade pelos professores “é natural que estes perfilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva, que optem por um paradigma onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar” (Pacheco e Flores, 1999: 131; Morgado, 2007).

Em estudo por Estrela e outros (2005), sobre a formação contínua de professores em Portugal, os autores concluem, a propósito das concepções sobre a formação contínua de professores, “que esta é encarada essencialmente como meio privilegiado de actualização e desenvolvimento profissional, sendo esse entendido ora como actualização dos conhecimentos, ora como melhoria das práticas pedagógicas e como meio de resolução de problemas da prática profissional” (Estrela *et al.*, 2005: 125).

Nesse mesmo estudo, os autores chegaram a algumas conclusões que importa realçar. Na maioria dos trabalhos analisados, verificaram que “a formação contínua tem como primeiro objectivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, centrado na figura do professor enquanto indivíduo, relegando para segundo plano ou ignorando a dimensão organizacional da escola e a razão da existência dos professores: os alunos” (*idem*: 134). No que concerne à avaliação que os professores fazem da formação recebida, é dado maior ênfase à aquisição de “saberes de natureza disciplinar e pedagógica, competências de planificação e organização curricular. No entanto, são omissas as referências quanto ao impacto da formação recebida na formação dos alunos. Concluem, ainda, que se devem valorizar estratégias formativas de trabalho colaborativo e da reflexão dos professores sobre as suas práticas, em contexto” (*idem*, *ibidem*).

Em segundo lugar, “aos professores são também atribuídas algumas responsabilidades em torno de todo este processo, nomeadamente a pouca motivação para a formação contínua e a resistência à mudança” (*idem*: 135).

Em terceiro e último lugar, é destacado o facto do “actual modelo de formação contínua, que alia a frequência da mesma à progressão na carreira, [ser] questionado pelos professores

participantes dos estudos, que realçam a sua natureza descontínua e a ausência de um plano de carácter prolongado, implementado em articulação com os projectos educativos de escola” (*idem, ibidem*).

Do exposto anteriormente, verificamos que a tónica da formação contínua é colocada na actualização científica e pedagógico-didáctica, na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências.

Da análise efectuada a diversos estudos, Estrela e outros (2005), verificaram que os professores envolvidos realçaram como necessidades de formação contínua, entre outros aspectos os seguintes: a Educação Especial, mais especificamente no que diz respeito à promoção de competências de organização e gestão da sala de aula, e a necessidade de formação ao nível de temas considerados inovadores, como é o caso da Multiculturalidade.

Parece-nos que estas duas últimas referências são sintomáticas de uma formação, onde não existe um envolvimento activo dos professores e que não estará atenta a estas realidades. Isto é, uma formação que não terá em conta necessidades reais, nomeadamente no âmbito da educação especial, da escola inclusiva, da diversidade com que hoje se confronta a escola.

Neste sentido, emerge como recomendação decorrentes dos estudos analisados “a necessidade de os professores participarem activamente na construção da oferta formativa dos centros de forma a que as temáticas e metodologias seleccionadas permitam analisar e responder a problemas concretos da comunidade educativa, conducente a uma perspectiva crítica – e investigativa – das realidades vividas” (Estrela et. al., 2005: 135). Parece-nos que passa por aqui grande parte do trabalho a desenvolver no âmbito da educação inclusiva e da diferenciação curricular.

### **3. Os efeitos esperados da formação**

A formação contínua pode constituir um contributo para o desenvolvimento dos professores e das escolas, sobretudo se as oportunidades de aprendizagem forem significativas e relevantes face às necessidades de aprendizagem dos professores (Day, 2001).

Os programas de formação contínua, segundo Nóvoa, devem, de uma maneira geral, desenvolver três ‘famílias de competências’ – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se, considerando estes três blocos como essenciais para que os professores “se situem no novo espaço público da educação”

(Nóvoa, 2008: 228). O uso que faz das formas transitivas e pronominais dos verbos servem para realçar o facto de os docentes serem, simultaneamente, “objetos e sujeitos da formação. É no trabalho de reflexão individual e colectivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (*idem, ibidem*). Por seu turno, Thurler (1996)<sup>41</sup> salienta a importância da formação de professores no sentido de os conseguir pôr a trabalhar em conjunto, visto que considera que lhes faltam conhecimentos neste domínio. Para Chantraine-Demilly (1997), em última instância, a formação contínua tem como objectivo melhorar a qualidade do sistema de ensino.

Nesta linha de pensamento, Ferreira sustenta a ideia de que se a formação contínua for perspectivada numa lógica de educação de adultos, “as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado nos contextos de trabalho e na experiência dos sujeitos, não se limitando, portanto, às dimensões técnicas e didácticas” (Ferreira, 2009: 329), podendo ainda ajudar a ultrapassar algumas “resistências” que os professores manifestam às mudanças preconizadas e decretadas pelas reformas educativas.

Contudo, ao nível organizacional, Ferreira (2009) considera que existem diversos constrangimentos “que decorrem da ligação da formação contínua à progressão na carreira e do sistema obrigatório e industrializado que essa ligação gerou”. Mais ainda, decorrem também “do pressuposto racional e tecnocrático da divisão social do trabalho da formação”. Assim sendo, ao vincar cada vez mais a “especialização e a tecnicização, estas concepções tecnocráticas têm claras implicações pedagógicas na formação, na medida em que os professores tendem a ser encarados como formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação e experiência” (*idem*: 333).

Os efeitos formativos esperados da formação podem ser a diferentes níveis. Assim, ao nível formal um dos efeitos esperados é a obtenção de créditos para progressão na carreira. Na opinião de Ferreira (2009), este aspecto ganha um papel de destaque que ofusca outros efeitos bem mais importantes, sobretudo quando se está perante os efeitos formativos. Neste sentido, e de acordo com o referido autor, pode-se dizer que o efeito formal primordial que se pretende consiste na mudança das pessoas envolvidas na formação. Ambiciona-se obter, de uma forma ou de outra, “efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos”. No fundo, ambiciona-se que a formação contínua “contribua para o desenvolvimento humano das pessoas envolvidas,

---

<sup>41</sup> Citada por Pacheco (2000: 11).

principalmente das crianças e dos jovens”. Para tal, “é necessário que a formação produza efeitos nas concepções e nas práticas dos professores enquanto profissionais” (*idem*: 340).

Esta ideia é corroborada por Day, quando salienta que a formação contínua é concebida, de uma maneira geral, no sentido de dar resposta às “necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema” (Day, 2001: 204). Ainda a este nível, o autor refere que “é provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo” (que se reflecte na aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos) “quer se trate de um crescimento transformativo” (isto é, que promova mudanças significativas nas crenças, nos conhecimentos, nas destrezas e nos modos de compreensão dos professores) (*idem. ibidem*).

É neste âmbito que se pode falar de diversos domínios onde se poderão observar determinados efeitos formativos, tais como: o “domínio das competências técnicas e didácticas”, o “domínio das atitudes, valores e comportamentos”, o “domínio das capacidades reflexivas e investigativas”, o “domínio das capacidades relacionais e colaborativas”, o “domínio das competências de organização e gestão escolar”, o “domínio da formação cultural e social” e, por fim, o “domínio afectivo e emocional” (Ferreira, 2009:340-341). Para além dos efeitos formativos da formação a nível individual são de esperar, igualmente, efeitos ao nível da territorialidade educativa, ou seja, “os efeitos que a formação produz em termos do relacionamento dos actores escolares com actores locais” (*idem*: 343). A formação pode contribuir, assim, para facilitar as relações dos elementos da escola (nomeadamente os professores) com os actores que se movem no contexto onde ela se insere. Trata-se de um aspecto de maior importância, sobretudo se tivermos em conta que uma das dimensões estruturantes do campo pedagógico é a dimensão relacional.

Nesta ordem de ideias, é atribuído à formação contínua um papel preponderante, uma vez que é uma área necessária e potencialmente rica no desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Independentemente da duração dos cursos acreditados, os mesmos “têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores, para que estes proporcionem um ensino de alta qualidade” (Day, 2001: 233).

Foram analisados alguns trabalhos, em torno das problemáticas referentes ao impacto da formação recebida pelos professores nas suas práticas, no âmbito de um estudo levado a cabo por Estrela e outros (2005). Deste estudo, no que se refere ao impacto referido são realçados dois níveis de impacto, um directamente ligado às práticas profissionais (associado à aquisição de conhecimentos e a mudança de atitudes dos profissionais) e outro à instituição, nomeadamente: “alteração das representações sobre o fenómeno da indisciplina; mudança da forma de encarar a formação; incentivo à reflexão sobre as práticas; desenvolvimento de capacidades de planificação; mudanças no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo professor na sala de aula; aquisição de saberes de natureza disciplinar e pedagógica; promoção da capacidade de intervir no desenvolvimento curricular” (Estrela *et al*, 2005: 128-129).

Já no que se refere a necessidades de formação contínua por parte dos professores o estudo citado inventaria as seguintes áreas: *Didácticas Específicas, Metodologias de Avaliação, Projectos Educativos, Gestão da Sala de Aula, Educação Especial, Temas considerados inovadores* (Expressão Dramática, Educação Sexual, Educação Ecológica e Multiculturalidade) e *Director de Turma* (Idem: 126-127).

Em estudo posterior, também sobre a formação contínua de professores, Estrela e outros (2007) referem que existe fraca articulação entre oferta formativa e necessidades de formação dos professores, ao mesmo tempo que advogam a criação de redes de escolas que, “sem prejuízo da sua autonomia, e em parceria com as universidades, fomentem a mudança através do trabalho colaborativo e investigativo, entre diferentes instituições, de modo a responder às reais necessidades de formação da comunidade educativa” (Estrela e outros, 2007: 318). No fundo, significa que há ainda muito caminho a percorrer no sentido do desenvolvimento profissional docente, a que dedicamos a secção seguinte.

#### **4. Desenvolvimento profissional docente**

Aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de professores, têm sido conceitos utilizados como equivalentes, ao longo do tempo, (Garcia, 1999; Reis, 2007). Contudo, de acordo com os autores anteriormente citados, o conceito de ‘desenvolvimento’ subentende evolução e continuidade, o que ultrapassa a simples justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Mais ainda, este conceito implica uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e norteado para a mudança.

Neste sentido, a formação contínua “tem vindo a assumir-se como uma componente nuclear no campo do desenvolvimento profissional e da mudança e/ou inovação das práticas curriculares” (Morgado, 2007: 48), na medida em que se ambiciona que a formação contínua auxilie a construção de “escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos” aspectos estes que pressupõem a “existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa” (Garcia, 1999: 139).

Todavia, é necessário que as práticas de formação contínua sejam organizadas não em torno dos professores individuais, que embora possam “ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas” podem ser promotoras de “isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”, mas em torno de práticas que tenham “como referência as dimensões colectivas de forma a contribuir para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1997: 26-27).

Neste sentido, é imprescindível que se aposte em paradigmas de formação que “promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (*idem*: 27).

Uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, abordando quer os desafios, quer os constrangimentos que afectam a capacidade de os professores se empenharem profissionalmente e desenvolverem as suas competências, de forma a melhorar a educação e os resultados escolares dos alunos, na medida em que são responsáveis pelas suas aprendizagens, é apresentada por Day, onde refere que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (Day, 2001: 15).

É incontornável a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo, num profissional da educação, na medida em que “o crescimento [profissional] implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação” (*idem*: 16). Portanto, na óptica do referido autor, o desenvolvimento profissional contínuo contempla uma variedade de situações, uma vez que ao longo da carreira profissional

dos professores é de esperar que os mesmos “tenham oportunidades de participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (*idem, ibidem*).

Quando se debruçou sobre o desenvolvimento profissional de professores Day, teve por base dez princípios que emergiram de investigações realizadas sobre os professores e sobre o ensino, sobre as aprendizagens e o desenvolvimento profissionais e sobre os contextos em que estes ocorrem, tal como se pode ver na sistematização expressa no Quadro 16.

- 
1. Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Contudo, só poderão realizar os objectivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, concomitantemente, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Para tal, é importante promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.
  2. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida, pelo que, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente.
  3. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.
  4. Os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional.
  5. O pensamento e a acção dos professores constituem o resultado da interacção entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham.
  6. As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo. Embora a complexidade organizacional possa ser minimizada, um ensino eficaz exigirá sempre destrezas, quer intrapessoais, quer interpessoais, e um empenhamento pessoal e profissional.
  7. O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. Neste sentido, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais. Daí que o seu desenvolvimento profissional deva contemplar todos estes aspectos.
-

- 
8. Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.
  9. O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor.
  10. Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo.
- 

#### **Quadro 16 – Aprendizagem e desenvolvimento profissional**

(Fonte: Day (2001: 16-17)

Na opinião de García (1999), o desenvolvimento profissional dos professores pode ser um elemento de integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais; daí que faça uma análise das relações existentes entre o desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola, entre o desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular; entre o desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino, e, por último, entre o desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

No que concerne à relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola há a salientar, em primeiro lugar, como constrangimento o facto de, por norma, as actividades de desenvolvimento profissional ocorrerem fora do contexto escolar e quando acontecem no contexto escolar, por vezes, ignoram as reais necessidades de formação desses professores (Garcia, 1999). Contudo, no nosso contexto, esta realidade tem vindo a ser alterada, no que à realização em contexto diz respeito, sobretudo a partir da segunda metade dos anos, quando se desenvolveram modalidades de formação contínua mais centradas nas escolas e no trabalho dos professores e a partir do momento em que diversos Centros de Formação passaram a assumir posturas mais dinâmicas e mais ligadas às escolas, nomeadamente através de processos efectivos de análise de necessidades (Estrela *et al*, 2005). É neste lógica que se inserem também os programas recentes de formação contínua dinamizados por instituições de ensino superior, sendo os maior visibilidade o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), o Plano de Acção para a Matemática e o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo. Porém, resta saber se existe sintonia ou distanciamento entre as necessidades dos professores e das escolas e as que são percepcionadas pela tutela.

Além disso, é bom ter presente que a relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola implica ver a escola “como uma unidade básica para mudar e melhorar o ensino”, o que implica a existência de “liderança instrucional entre professores”, a

existência de “uma cultura de colaboração” e a existência de “uma gestão democrática e participativa” (Garcia, 1999: 141), matérias que são ainda particularmente sensíveis nos agrupamentos de escolas, como referem trabalhos recentes de autores como Castro (2010), Simões (2005), Sousa (2010).

No que diz respeito à relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular, é importante ter em consideração que estas relações “são quase totalmente determinadas pelas concepções de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular que se assume como prática habitual” (*idem*: 142). Por isso, também a este nível a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são importantes, sobretudo se contribuírem para a evolução conceptual e melhoria das práticas.

Quanto à relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do ensino esta talvez seja a relação mais frequente e a mais visível, na medida em que visa o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores. Contudo, esta perspectiva de desenvolvimento profissional sofreu mudanças ao longo dos tempos, sendo de destacar a “substituição da ideia do ensino como ciência aplicada pela de ensino como actividade prática e deliberativa”, o que pressupõe que o desenvolvimento profissional seja entendido “como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (*idem*: 144).

Por último, no que respeita ao desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores e tendo presente que se trata de uma “profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, de tal modo que as aulas configuram ‘territórios’ particulares, aos quais é difícil ter acesso”, existindo um predomínio acentuado da “cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração”, será importante ter em consideração que “o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e colectivamente” (*idem*: 145).

Esta ideia é corroborada por Day quando refere que a generalidade dos professores, na maior parte do tempo, “ainda trabalha isolado dos seus colegas e as oportunidades para o desenvolvimento da prática que se baseiam na sua observação e na sua crítica continuam muito

limitadas”, na medida em que aquilo que se vai promovendo ao nível de cada escola e que possa configurar como um quebrar deste isolamento confina-se a “planificações ou conversas sobre o ensino em vez de uma análise da própria prática” (Day, 2004: 180).

No caso dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, a territorialidade e isolamento fazem parte do passado recente deste segmento do sistema educativo, que foi alterado com a criação dos agrupamentos de escolas, a partir de final dos anos 90. De resto, como referem vários autores (Castro,2010; Flores, 2005; Simões, 2005), a constituição dos agrupamentos de escolas mostra que a sua construção nem sempre foi fácil e implicou o encontro, na mesma unidade escolar, de tradições diferentes, a do ensino primário e a do ensino preparatório e/ou secundário.

De uma maneira geral, é difícil para um profissional da educação manter a mesma intensidade de empenho “no processo de desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de ensino de quarenta anos”, o que implicaria

“estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola” (Day, 2001: 19).

Uma alusão a diversos estudos, que procuram identificar e caracterizar as diferentes fases da carreira dos professores é feita por Day, que, com base no estudo de Fessler, identificou e caracterizou como principais componentes do ciclo de carreira as seguintes dimensões: pré-serviço; indução; construção de competências; entusiasmo e crescimento; frustração na carreira; estabilidade na carreira; e relaxamento na carreira (Quadro 17).

- 
- Pré-serviço – o período da formação inicial
  - Indução – os primeiros anos de trabalho (ou o primeiro período num novo trabalho), quando os professores se esforçam por obter respeito e serem aceites.
  - Construção da competência – quando as destrezas e as competências são melhoradas (ou frustradas através de uma falta de capacidades e apoio ou por causa do mau comportamento dos alunos).
  - Entusiasmo e crescimento – um período em que a competência é reconhecida e o professor é aceite pela comunidade escolar, onde existe um elevado grau de satisfação no trabalho, a nível pessoal e organizacional.
  - Frustração na carreira – normalmente, ocorre nos primeiros anos e a meio da carreira, quando, por causa da falta de apoio, de uma desilusão originada pela dificuldade dos desafios que surgem na sala de aula, da falta de reconhecimento ou de circunstâncias pessoais adversas os professores deixam de ter tanto prazer no seu trabalho. Esta é a fase em que a paixão pode morrer.
  - Estabilidade na carreira – quando os professores cumprem os requisitos do seu trabalho, mas já não estão comprometidos com o crescimento contínuo, ocorre um período de estagnação. Este período poderá marcar o início da erosão da paixão e do descomprometimento.
  - Relaxamento na carreira – poderá ser quer um período positivo e agradável com um comprometimento duradouro e com respeito quer um final amargo e não recompensador em relação a um comprometimento com o ensino e a aprendizagem que deixou de ser apaixonado
- 

#### **Quadro 17 – Fases do ciclo da carreira**

(Fonte: Day, 2004:178-180)

Em suma, podemos dizer que, actualmente, existe um conjunto vasto de situações que interferem no desenvolvimento da profissionalidade docente, quer seja de forma directa, quer seja indirectamente, tais como: a crescente burocratização do trabalho docente, os problemas pedagógicos, a multiplicidade de tarefas complementares que os professores têm de fazer, os resultados da acção docente com implicações na progressão da carreira, a divisão da carreira, as condições de trabalho tantas vezes deficitárias, a falta de valorização social da profissão docente, o “aumento” da carga de trabalho, o trabalho solitário, a insegurança para expor dificuldades, a ansiedade e a instabilidade profissional.

Com base nestas interferências, novas características são necessárias aos profissionais da educação para conseguirem continuar a cumprir, com qualidade, as tarefas que lhes estão confiadas; dessas características podemos enaltecer as seguintes: ousadia para enfrentar os desafios; disposição para mudanças/compromisso; assumir-se como sujeito do próprio trabalho e da profissão; e controlar seu próprio percurso de desenvolvimento profissional.

## 5. Modelos de profissionalidade docente

De uma maneira geral, podem identificar-se e caracterizar-se quatro modelos de professor: “profissional técnico, profissional reflexivo, intelectual crítico e professor da nossa contemporaneidade” (Morgado, 2005:34-55). Também a este propósito, Matos identifica quatro núcleos de referência que estruturam as práticas dos professores: “o individualismo institucional; o voluntarismo inspirado; o doméstico-afectivo; e o intervencionismo crítico” (Matos, s/d).

O profissional técnico é o tipo de profissional “que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos”; neste sentido, “a prática profissional consiste na (re)solução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido” (Morgado, 2005: 34). A esta caracterização corresponde aquilo que Matos designou por individualismo institucional, para identificar um modelo de professor em que o autor reconhece uma certa semelhança com o modelo “professor-funcionário público”.

O conhecimento científico é produzido com base em relações de causa-efeito que possibilitam a previsão dos fenómenos e a sua manipulação e controlo. No que respeita ao conhecimento prático, este circunscreve-se a um conhecimento técnico, uma vez que as relações causais se convertem em relações instrumentais. Nesta perspectiva, pode dizer-se que “a elaboração do conhecimento técnico torna-se facilitada na medida em que os fins que se pretendem atingir são fixos e predefinidos”. No que concerne aos aspectos educativos, “parte-se do pressuposto de que as regras técnicas devem orientar a acção do sujeito” e, neste sentido, “ensinar resume-se à mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado, isto é, a prática profissional concebe-se sob a perspectiva de racionalidade técnica”. Nesta ordem de ideias, será tanto mais reconhecido o profissional “quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento prefabricado e na solução de problemas” (Morgado, 2005: 35).

A racionalidade científico-técnica, identificada e caracterizada por Matos, “impõe especializações crescentes e sucessivos graus de aprofundamento do conhecimento” com base na ideia da hipercomplexidade da realidade contemporânea, tornando-se visível, tanto ao nível da gestão como da administração do estabelecimento de ensino, pela introdução de figuras especializadas “para as quais são previstas competências específicas e, portanto, diferenciadoras dos vários papéis atribuídos aos professores” (Matos s/d).

Esta perspectiva de profissional técnico, no que ao ensino diz respeito, corresponde a “uma visão tradicionalista de ensino, onde a componente burocrática se alia à componente técnica, imperando uma legitimidade normativa” (Morgado, 2005: 36), ou seja, o currículo que é prescrito a nível oficial impera. Logicamente, as implicações desta perspectiva, ao nível da docência, fazem-se sentir: por um lado, prevalecem “funções de execução em detrimento das de planeamento e concepção” e, por outro lado, os professores “admitem que a sua acção se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas” (*idem*. 37).

No que diz respeito ao nível da educação, “o sistema não é técnico, não se apresenta como uma série de tarefas pré-codificadas ou pré-reguladas no objecto de trabalho de acordo com regras técnicas empiricamente estabelecidas e objectivamente controladas” (Matos, s/d). Pelo contrário, os saberes utilizados em educação subentendem uma constante reconstrução, o que implica “registos interpretativos cuja validade não procede de uma relação de inclusão numa teoria geral dos casos particulares em situação, mas numa reinvenção de hipóteses cuja verificação prática depende de um sistema de comunicação intersubjectivo, o qual para ser eficaz, isto é, pertinente com a situação, precisa de auto-reflexão” (*idem*).

No caso do profissional reflexivo, o conhecimento, na sua maioria, é resultante da acção prática, isto é, advém dela, “constituindo-se através de sucessivos e continuados processos de reflexão”, o que implica que não exista “uma influência directa da teoria sobre a prática”, mas sim “uma relação dialéctica entre teoria e prática em que ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam” (Morgado, 2005: 42).

Assim sendo, no que diz respeito à educação, valoriza-se o facto de os professores disporem “de competências que no anterior modelo ficavam subordinadas ao conhecimento científico e técnico ou eram, pura e simplesmente, excluídas do seu campo de acção”. (*idem*, 2005: 43) Neste sentido, é patente que “a mudança educativa repousa na possibilidade de existirem profissionais autónomos, capazes de tomar decisões de reflectir sobre as suas próprias práticas” (*idem. ibidem*).

A prática reflexiva é algo que emerge como preponderante na actividade profissional do professor, na medida em que é através dessa prática que a manutenção de um bom ensino pode (ou deverá) ser assegurado. Portanto, exige-se que os professores revisitem e revejam com regularidade a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência,

progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “quê” e no “como” do seu ensino, mas também no “porquê” em termos dos seus propósitos “morais” centrais (Day, 2006).

No fundo, é aquilo que Matos designa por voluntarismo inspirado na medida em que implica “criar e, simetricamente, combater a rotina num registo de protagonismo pessoal que se baseia numa leitura individual sobre a urgência dos problemas que deveriam ser evidentes para todos”.

A prática reflexiva, para além de ser imprescindível para que o professor não caia em rotinas (modelos de trabalho, respostas rápidas e intuitivas a determinadas situações e acontecimentos que ocorrem na sala de aula e pressupostos tidos como válidos, de uma forma subjectiva, que estruturam a prática e o discurso na sala de aula), requer tempo. Tempo este necessário para a realização de uma reflexão crítica que, conseqüentemente, tenha reflexos no planeamento de algo que visa obter um progresso e uma melhoria.

Neste sentido, a prática reflexiva, implícita no modelo de profissional reflexivo, tem como principais vantagens: “1. ajuda os professores a libertarem-se de um comportamento impulsivo e rotineiro; 2. permite que os professores actuem de uma forma deliberada e intencional; 3. reconhece os professores como seres humanos educados, já que este é o indicador de uma acção inteligente; 4. permite que os professores afirmem as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança com propósitos morais; 5. é essencial para o autoconhecimento.” (Brubacher, *et. al.*, 1994, citados por Day, 2006: 159).

O tipo doméstico-afectivo ambiciona ter em consideração a “integração de todas as dimensões do aluno (sócio-afectiva e cognitiva), pelo que as aprendizagens e sistemas de avaliação tendem a traduzir-se em relações personalizadas e não estandardizadas” (Matos, s/d).

De uma maneira geral, o intelectual crítico vai mais além do que o profissional reflexivo, isto é, implica que os professores tenham a capacidade, ao nível das relações com os alunos, de lhes “fazer despertar valores, atitudes e procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias”, contribuindo deste modo “para o desenvolvimento de cidadãos imbuidos de uma verdadeira consciência crítica, capazes de participar e intervir nas comunidades em que se inserem” (Morgado, 2005: 55). Caso consigam cumprir tais intentos, os professores “terão cumprido uma das suas mais nobres missões, isto é, terão conseguido ultrapassar a fase das dimensões discursiva e reflexiva para a consecução da sua conseqüente equivalente prática: a acção interventiva” (*idem, ibidem*). Tendo

em consideração o panorama social em que vivemos presentemente, esta é uma tarefa cada vez mais complexa, exigente e difícil para qualquer profissional.

O modelo crítico-intervencionista, ao contrário dos demais apresentados, “privilegia os aspectos organizacionais e de política educativa como sendo centrais na reabilitação da função docente” (Matos, s/d). Os defensores deste modelo dão grande ênfase ao trabalho de grupo “enquanto grupo profissional, não apenas enquanto instrumento didático, mas também como instrumento de intervenção institucional e política” (*idem*).

Neste âmbito, pode-se dizer que este modelo “denuncia as práticas tradicionais, responsáveis pelo elitismo e anquilosamento do sistema a partir de uma lógica de conflito” (Matos, s/d), existindo cuidado com a eficácia do sistema e com o desempenho profissional.

No que diz respeito ao profissional enquanto intelectual crítico, um dos maiores desafios da escola contemporânea reside “na exequibilidade do processo de selecção e transformação da informação em conhecimento” (Morgado, 2005: 65-66). É neste sentido que os alunos continuam a necessitar “da orientação e do apoio dos professores para aprenderem a seleccionar, gerir, avaliar e trabalhar a informação a que têm acesso” (*idem, ibidem*). Contrariamente àquilo que pode ser percebido e/ou sentido pela sociedade, em geral, e pela classe docente, em particular, esta é “uma tarefa que em nada diminui o protagonismo e a importância do trabalho docente, apenas requer que se modifique e adapte às novas exigências”, na medida em que os professores, actualmente, “se vêem compelidos não tanto a estimular a procura de informação em quantidade, mas antes a desenvolver nos estudantes o sentido e a perspicácia indispensáveis a uma selecção de informação com qualidade, bem como as capacidades necessárias à sua análise, utilização e posterior transformação em conhecimento” (*idem, ibidem*).

Tendo em conta as alterações económicas, sociais, políticas e culturais que envolvem e invadem a instituição escolar, bem como “a quantidade de informação disponível, a existência de um maior volume de conhecimento mas com fronteiras mais difusas, associados à convicção de que, por mais evolução científica e tecnológica que possa existir, os recursos mais valiosos continuam a ser as pessoas, legitimam a escola como uma das vias decisivas para a inclusão e/ou exclusão sociais” (Morgado, 2005: 68-69), o papel dos professores tem de se alterar.

Numa sociedade dita de conhecimento, onde diariamente são produzidas tantas e variadas informações, e onde o conhecimento produzido ontem, hoje já está desactualizado, é

imprescindível que “os docentes incidam mais nas dimensões procedimentais”, no sentido de “ensinar as crianças a saber estar atentas perante as informações com que são continuamente bombardeadas”. Assim sendo, para que a escola assuma tais compromissos “necessita de professores decididamente empenhados e profissionalmente competentes. A construção crítica de modos de aprender, de pensar, de sentir e de actuar por parte dos estudantes exige que os professores tenham capacidade para os ajudar a questionar e a problematizar o padrão cultural dominante, bem como as tendências e os valores que conformam a sociedade e o ensino” (Morgado, 2005: 68-69).

De acordo com o exposto, o professor da nossa contemporaneidade passa a ser considerado “como um dos principais parceiros de um saber colectivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção” (*idem*: 69).

A partir das sínteses que caracterizam os quatro modelos de profissionalidade apresentados, emergem algumas linhas comuns que perpassam as diferentes lógicas de acção, identificadas por Matos, e que considerámos importante salientar: i) a clara conflitualidade na definição do objecto de trabalho; ii) a relativa autonomia funcional das diferentes lógicas; iii) uma imagem profissional problemática; e, por último, iv) a polarização quase exclusiva dos interesses profissionais dos professores pelas questões internas ao funcionamento da instituição escolar.

A sociedade actual é atravessada por mudanças e transformações que alteram ou afectam o modo como nos organizamos e funcionamos no trabalho que desenvolvemos e nas aprendizagens que fazemos. As características da sociedade do conhecimento, com as suas complexidades e incertezas reflectem-se na vida das escolas e no trabalho que nelas se desenvolve. Além disso, a heterogeneidade que hoje caracteriza as escolas obriga estas e os professores a estar atentos a diferenças que, num passado ainda não muito distante, eram ignoradas pelo currículo escolar.

Hoje, é exigido às escolas e aos professores que saibam ler e interpretar o currículo instituído e as diferenças com que cada um chega à escola e à sala de aula, encontrando soluções adequadas ao desenvolvimento integral e inclusivo de cada um. Aos professores exige-se, não que “ensinem a todos como se fossem um só”, mas que adoptem práticas de diferenciação curricular inclusivas que estejam atentas às diferenças existentes nas escolas, fazendo com que todos e cada um aprendam, e tenham uma educação capaz de “fornecer (...)”

a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors *et al*, 1997: 77). Foi nesta óptica que empreendemos o percurso de investigação de que a seguir damos conta e cujos resultados apresentamos nos capítulos seguintes.

**Parte II**

**Capítulo IV**

**Metodologia da investigação**

## 1. Problemática da Investigação

Qualquer investigação tem como ponto de partida um problema inicial, que se vai complexificando em interacções permanentes com os novos dados, em busca de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.

À semelhança do que acontece noutros quadrantes sociais, a nossa problemática da inclusão coloca-se com especial preponderância no sistema educativo português, principalmente ao nível do ensino básico, onde os professores se vêem directamente confrontados com a promoção do sucesso educativo [e social], de uma população escolar no seio da qual a diversidade dos indivíduos é uma característica cada vez mais evidente e incontestável<sup>42</sup>. A população estudantil, sobretudo na escolaridade obrigatória, é cada vez menos homogénea e mais plural, não só do ponto de vista da origem social, étnica, linguística e da nacionalidade, como também no que diz respeito aos seus interesses, motivações e necessidades. (Cortesão, 2001).

Face a essa heterogeneidade crescente exigem-se do professor, mais do que no passado, respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, onde a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso são aspectos centrais. Uma situação cada vez mais desafiante, que obriga a maiores exigências na preparação dos alunos e a alterações significativas tanto ao nível dos conteúdos, como das metodologias e dos materiais de ensino que são utilizados nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, ainda existem professores que não deixam de sonhar com “a turma ideal”, onde, hipoteticamente, todos os alunos aprenderiam da mesma maneira e todos evoluiriam ao mesmo ritmo. Mas, há já algumas décadas que, para responder sobretudo a imperativos de igualdade de acesso, a escola de massas pôs fim a essa utopia pedagógica, tornando o ensino obrigatório para crianças de ambos os sexos e de distintos estratos sociais e/ou culturais (Rodrigues, 2001; Stoer e Cortesão, 1999). Só que, agora, a diversidade é bem mais ampla e a heterogeneidade da população escolar tende a ser percebida por esses professores como um problema e não como um factor valorizador e enriquecedor das aprendizagens.

---

<sup>42</sup> Tal como salienta Leite (2006: 71) “Lembremo-nos da influência, no início desses anos 90 (séc. XX), dos estudos sócio-culturais que reclamavam a urgência da educação escolar ter em conta a diversidade das populações que tinham passado a estar presentes nas escolas portuguesas e que davam eco à ideia de que uniformidade produz a desigualdade”.

Vários são os autores (Ainscow, 2009; Correia, 2003; Cortesão, 2001; Gimeno Sacristán, 2000; Magalhães, 2002; Rodrigues, 2001; Roldão, 2003; Stoer, 1999; Tomlinson e Eidson, 2003) que, tanto a nível nacional como internacional, reforçam a ideia de que é necessário atender à diferença, considerando-a não como um obstáculo, mas como uma fonte enriquecedora do processo educativo. Uma ideia que não se pode dissociar do conceito de inclusão, nem de um conjunto de conceitos que lhe estão intimamente associados, permitindo idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios tão elementares como justiça e equidade. Os trabalhos desenvolvidos por estes autores auxiliam-nos na reflexão e originam novos desafios, uma vez que propiciam um conjunto de pistas e orientações para eventuais projectos de investigação de uma realidade educacional consolidada, durante muito tempo numa cultura homogénea.

A escolha do tema que está subjacente a este projecto de investigação surge, como referimos atrás, no seguimento de algumas interrogações que se nos têm vindo a colocar, quase diariamente, ao longo de alguns anos de intervenção na formação inicial de professores, com particular incidência no acompanhamento das suas práticas pedagógicas. Uma preocupação a que não é alheia a dissonância que existe entre o que se determina ao nível dos normativos e dos programas de ensino e o que se concretiza ao nível das práticas educativas. Uma discrepância que é preciso debelar uma vez que, se por um lado, a produção de legislação não resolve, por si só, os problemas com que o sistema se depara, nem tão pouco assegura as necessárias respostas, a verdade é que, por outro, se torna imprescindível para tornar viáveis iniciativas que se pretendam concretizar e para garantir a existência dos meios necessários à sua execução.

Esta situação não invalida que, em alguns casos, a própria Lei consubstancie visões algo redutoras da realidade. Por exemplo, em termos legislativos, o princípio da igualdade é um imperativo constitucional para toda a sociedade portuguesa, estando consagrado na Constituição da República desde 1976 (art.º 13º), atribuindo ao sistema educativo, entre outras, uma função correctora das desigualdades económicas, sociais e culturais (art.º 74º, n.º 2). Porém, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no que respeita à educação para a diversidade, que devia ser entendida numa perspectiva holística (isto é, abordando as problemáticas de género, etnia, classe social ou deficiência), apenas se refere de forma clara e explícita a três tipos de minorias: 1) as minorias especiais, “indivíduos com deficiências físicas e mentais” (artº 17.º e art.º 18.º); 2) os jovens filhos de ex-emigrantes portugueses, a quem “devem ser criadas condições que

facilitem (...) a sua integração no sistema educativo” (art.º 63.ª, n.º 4); 3) as mulheres, considerando a igualdade de oportunidades entre sexos como um princípio organizativo do próprio sistema educativo (art.º 3.º, alínea j)).

Importa, pois, ter em conta os normativos que enquadram esta problemática para, a partir daí, estudar as relações e/ou discrepâncias que existem entre o que se propala ao nível dos discursos e o que acontece ao nível das práticas educativas dos professores. Uma intenção que não pode abstrair-se das concepções dos professores sobre diferença e inclusão, nem tão pouco da forma como se posicionam no âmbito do processo de desenvolvimento curricular, tanto ao nível da escola como da sala de aulas.

Nesta ordem de ideias, decidimos orientar este percurso investigativo no sentido de averiguar de que forma(s) é que os professores lidam com a diversidade nas escolas e no interior das salas de aulas. Dito de outra forma, importa problematizar se os professores estão a conseguir uma efectiva flexibilização e diferenciação curriculares nas escolas ou se, pelo contrário, continuam entrincheirados entre rotinas securizantes, adiando a possibilidade de edificar uma verdadeira escola inclusiva.

Estas problemáticas abrem espaço propício para um conjunto de interrogações que se impõem quando pretendemos analisar as práticas curriculares dos professores e verificar se estão em sintonia com os pressupostos de uma escola inclusiva:

Será que as actuais políticas educativas e curriculares têm consubstanciado mudanças ao nível das práticas curriculares dos docentes?

Será que, em termos de desenvolvimento curricular, os professores assumem uma postura deliberativa, eximindo-se assim do papel meramente executor que durante muito tempo lhes coube?

Como é que a escola, instituição curricular secularmente homogeneizadora, pode e/ou consegue lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos?

A que estratégias e metodologias recorrem os professores para fazer da escola e do currículo que desenvolvem espaços verdadeiramente inclusivos?

Dada a natureza do estudo, não falamos em hipóteses de investigação, mas sim de pistas. Estas pistas, aproximam-se daquilo que Pacheco denomina de “hipóteses emergentes”, uma vez que “são hipóteses de trabalho” que resultam “do contexto metodológico e da reconstrução

progressiva dos dados pelo investigador e que, por isso, se (re)formulam no decurso da investigação” (Pacheco, 1995: 69). Assim sendo, para a formulação das pistas, foram tidas em consideração não só algumas linhas de força (questões anteriormente enunciadas), bem como os resultados de alguns estudos a que fizemos alusão nos capítulos anteriores.

Estas interrogações asseveram-se como pistas interessantes para este projecto de investigação, sobretudo se tivermos em conta os resultados e as conclusões obtidas na dissertação de mestrado que concluímos em 2004, através da qual nos foi possível constatar que o poder de decisão de cada escola se situa mais no seu exterior (ao nível dos órgãos centrais, regionais e locais do Ministério), o que tem impedido que esta se afirme como co-construtora das políticas educativas e curriculares e assuma, de forma responsável, os seus Projectos Educativos e Curriculares. Aspectos que têm dificultado a consolidação de uma escola pública que, no âmbito da escolaridade obrigatória, consiga dar um salto qualitativo no que diz respeito à satisfação dos direitos culturais (interesses, necessidades, motivações) dos alunos, à consecução do seu sucesso educativo e à sua plena realização como pessoas. Uma tarefa em que os professores ocupam um lugar de destaque, embora se saiba que revelam uma profunda ambiguidade tanto no que diz respeito à sua autonomia curricular, como no que se reporta aos aspectos nucleares das mudanças que urge imprimir a nível da escola e da sala de aulas (Morgado, 2003), para conseguir edificar processos educativos com base no reconhecimento das diferenças e no direito de todos os alunos a uma educação de qualidade.

É importante que os professores se consciencializem da importância das funções que desempenham e das responsabilidades que lhes estão consignadas ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com que trabalham. Seria utópico da nossa parte esperar que este trabalho encontre soluções para debelar a maior parte das dificuldades com que os professores se deparam e, por consequência, conduzir a uma transformação profunda das escolas. Temos consciência de que tal tarefa depende de políticas educativas e curriculares que criem condições para que tal aconteça, mas tal só será possível a partir do esforço e empenho colectivos de vários sectores que, directa ou indirectamente, se interligam com a instituição educativa, em particular de projectos de investigação que possam contribuir para, em conjunto, se encontrarem caminhos que conduzam a uma mudança efectiva da escola. Contudo, a assunção de tal dificuldade não impede de acreditarmos que a grande mudança se faz de pequenas transformações e do(s) contributo(s) que cada um de nós, individual ou colectivamente, possamos emprestar à causa educativa.

## 2. Pressupostos metodológicos da investigação

Na opinião de Shulman (1986), no campo das Ciências Sociais, qualquer modelo de investigação cumpre, essencialmente, duas funções: por um lado, a unificação de conceitos, ancorados em pontos de vista comuns a nível teórico e metodológico; por outro lado, conferir uma certa legitimação entre os investigadores, uma vez que aponta para critérios de validade e de interpretação.

Nas Ciências da Educação, à semelhança do que se verifica noutros campos científicos, são, por norma, identificados dois principais modelos de investigação – modelo quantitativo e modelo qualitativo – que, segundo Pérez Gómez (1985) e Guba (1985), se distinguem com base em três aspectos fundamentais: a clarificação do objecto, a sua natureza epistemológica e os procedimentos metodológicos.

Contudo, embora o debate em torno de distintos métodos de investigação nas Ciências Sociais e, em particular, na Educação não seja novo, reflectindo a existência de diferentes perspectivas conceptuais e metodológicas em termos de produção e validação do conhecimento, a verdade é que tal debate não deve ser entendido como forma de legitimar uma eventual dicotomização de perspectivas, mas sim como uma possibilidade de criar um espaço dinâmico de inventariação de pontos comuns e de complementaridade. Como sugere Erickson (1989), no campo da investigação, a discussão deve privilegiar possibilidades de coexistência e de complementaridade dos dois modelos, sem que isso implique a anulação de nenhum deles.

No domínio da educação, a investigação curricular tem privilegiado, com alguma frequência, a discussão em torno dos contextos de decisão curricular, tanto no interior como no exterior da escola, facto que tem estado na base do(s) modelo(s) de investigação adoptado(s). Daí o concordarmos com Estrela (1984) quando afirma que numa investigação o modelo, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, são determinados, essencialmente, pelo objecto de estudo.

Porque o objecto de estudo deste trabalho está centrado nas percepções e nas práticas curriculares quotidianas dos professores, especificamente ao nível da inclusão educativa, privilegiamos as técnicas (de recolha de dados, tratamento e análise de dados) que são utilizadas no modelo qualitativo. Apesar do recurso, na primeira fase do percurso investigativo, a dados quantitativos, que foram objecto de tratamento estatístico, como mais à frente se faz

alusão, o recurso a estes dados teve como finalidades principais ilustrar as concepções dos professores relativamente à inclusão e à diferenciação curricular e proporcionar elementos que constituíssem para numa segunda fase nos centrarmos no estudo das práticas curriculares quotidianas de professores e fiquem mediante o estudo de dois casos. Aliás o uso que se faz desses resultados neste estudo aproxima-se muito mais da investigação qualitativa. Porém não será lícito deixar de concluir tal como afirma Pacheco, relativamente a um estudo idêntico que realizou que se trata de um “modelo de conversação metodológica, isto é, de interdependência de vários métodos e técnicas” (Pacheco, 1995: 69), que envolve procedimentos de índole quantitativa e qualitativa.

A investigação qualitativa é caracterizada por Bogdan e Biklen tendo por base cinco características, alertando para o facto de nem todos os estudos terem de as evidenciar com a mesma intensidade: 1) Na investigação qualitativa *“a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”*<sup>43</sup>, ou seja, o investigador deve permanecer no local do estudo por períodos alargados de tempo, fazendo registos, recolhas e observações que, posteriormente, são examinados na totalidade pelo próprio, atribuindo-lhes sentido e entendimento, constituindo-se assim o “instrumento-chave de análise” (idem: 48); 2) *“A investigação qualitativa é descritiva”*, na medida em que os dados recolhidos são expressos sob a forma de palavras e imagens, destacando-se a expressão escrita tanto no momento de recolha de informação como na disseminação dos resultados; 3) *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”*, isto é, a tónica posta no processo tem permitido compreender, por exemplo, como é que as expectativas se representam nas actividades, nos procedimentos e nas interacções, diárias em vez de somente identificar uma mudança; 4) *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”*, ou seja, é a partir dos dados que recolhem que vão interligando as diferentes peças e construindo “teorias”; dito de outra forma, partem para a investigação sem o objectivo de testar hipóteses; 5) *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”*, uma vez que, numa perspectiva qualitativa, os investigadores interessam-se pelo modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, procurando certificar-se de que estão a apreender as diferentes perspectivas de forma adequada (Bogdan e Biklen, 1994: 47-50).

---

<sup>43</sup> O realce nos caracteres foi atribuído pelos próprios autores.

Nesta conformidade, ao fazermos o enquadramento metodológico para o estudo das práticas inclusivas nas escolas, concluímos que o modelo qualitativo nos permite compreender melhor o pensamento do professor, sobretudo porque o pensamento dos professores “não ocorre num vazio mas sim num contexto psicossocial e num contexto ecológico que os tornam em sujeitos reflexivos, construtores do seu próprio conhecimento, de índole prática, adquirido na dinâmica da realidade em que intervêm, assumindo-se como profissionais que tomam decisões perante situações complexas” (Pacheco, 1995: 56).

Como referimos anteriormente, somos favoráveis à utilização de uma estratégia metodológica que, pelo facto de poder conjugar diferentes modelos de investigação, não inviabilize o cunho pessoal que deve enformar qualquer projecto de investigação. Aliás, vários autores têm defendido as inúmeras vantagens que resultam da articulação de ambos os modelos (Ferreira, 1998; Morgado, 2003; Pacheco, 1995).

Será, por isso, delineada uma estratégia em que se conjuguem procedimentos de teor quantitativo e qualitativo.

Nesta linha de pensamento, o modelo de investigação a adoptar apoia-se numa:

- a) Estratégia integrada de investigação – tal como foi referido anteriormente, apesar de recorrermos à utilização de perspectivas diferentes, as abordagens qualitativa e quantitativa não são excludentes e dicotómicas (Pacheco, 1995). Interessa-nos, não a sua divisão estanque, por vezes forçada e académica, mas a sua integração e complementaridade.
- b) Pluralidade metodológica – na medida em que, “se utilizam e entrecruzam técnicas dos diferentes paradigmas ou linhas de investigação didáctica” (Pacheco, 1995: 72). A esta pluralidade chama-se triangulação, uma metodologia que “consiste na utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto de estudo ou a obter diferentes perspectivas do mesmo fenómeno” (*idem: ibidem*).

No nosso caso concreto, do paradigma quantitativo, utilizamos a técnica de inquérito por questionário, com a finalidade de conhecer as percepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre inclusão, práticas inclusivas e escola inclusiva.

Do paradigma qualitativo utilizamos o estudo de caso, através das técnicas de observação não participante, entrevistas, análise documental.

Aliás, como postula Anguera, o investigador não está vinculado à obrigatoriedade de “aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo escolher livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou outro se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (Anguera, 1985: 33).

Existe ainda um outro aspecto que, pela importância que assume no domínio da investigação, não podemos deixar de referir – a triangulação de dados. Como sublinha Patton (1990)<sup>44</sup>, a triangulação é “uma forma de tornar um plano de investigação mais ‘sólido’”, uma vez que recorre a uma “combinação de metodologias de estudo dos mesmos fenómenos ou programas”. Nesta ordem de ideias, recorreremos, por um lado, a uma triangulação metodológica – apoiando-nos em diferentes modelos para o estudo do problema central desta investigação –, e, por outro, a uma triangulação de dados em que utilizaremos diferentes fontes no mesmo estudo.

O trabalho de investigação que apresentamos segue, portanto, a triangulação de metodologias de investigação: uma quantitativa através da aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo que frequentavam acções de formação contínua da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, outra de índole qualitativa através de entrevistas, análise documental e observação de aulas em dois estudos de caso<sup>45</sup>. Segundo Stake “O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2007: 11).

No seu conjunto, trata-se de uma abordagem que, em termos metodológicos, se inspira na perspectiva dos trabalhos etnográficos. A discussão etnográfica a que nos referimos aproxima-se daquilo que Anderson (1989, citado por Stoer e Araújo 2000:29), designa por “etnografia crítica”, em virtude de ser uma abordagem “sensível à relação dialéctica entre os constrangimentos da estrutura social, operando sobre os actores humanos, e a autonomia relativa da agência humana”.

---

<sup>44</sup> Citado por Ferreira (1998: 183).

<sup>45</sup> Caracterizam-se por uma «[...] observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico» (Merriam, citado por Bogdan e Biklen, 1999:89).

No que se refere ao estudo de caso, situamo-nos naquilo que Stake nos propõe, quando afirma tratar-se de uma estratégia metodológica que recorre à observação detalhada de um determinado facto, contexto ou acontecimento específicos, permitindo, simultaneamente, identificar e compreender especificidades e particularidades do mesmo, sobretudo a partir dos pontos de vista dos actores no terreno.

### **3. Objectivos**

Tendo em conta a problemática em estudo, delineámos os seguintes objectivos gerais de investigação:

1. Conhecer as percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente a inclusão, práticas inclusivas e escola inclusiva;
2. Compreender o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas;
3. Identificar de que formas os professores (re)contextualizam o currículo prescrito a nível oficial;
4. Verificar de que modo os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aulas;
5. Verificar se recorrem, ou não, a estratégias e métodos de diferenciação curricular;
6. Avaliar a importância que os professores atribuem à formação contínua para a mudança e melhoria das práticas.

### **4. Caracterização do percurso metodológico**

Tendo em conta os objectivos e as questões de investigação anteriormente definidos, para concretizar o projecto de investigação que nos propusemos, decidimos seleccionar como população alvo os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentavam acções de formação contínua da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no ano lectivo 2007/2008, encontrando-se todos a leccionar escolas públicas.

No que concerne ao estudo de caso, propriamente dito, e tendo em conta a problemática em estudo, optámos por fazer a observação de aulas e respectivo acompanhamento de duas docentes, de acordo com os seguintes critérios:

- (i) docentes que tivessem um tempo de serviço equivalente, sendo a sua experiência profissional igual ou superior a 20 anos de serviço;
- (ii) uma docente sem qualquer formação/experiência em apoios educativos;
- (iii) uma docente com formação específica/experiência no domínio dos apoios educativos.

Em termos globais, e tendo em consideração que a linha metodológica que seleccionámos requer que o investigador recorra a uma variedade de informações, coligidas em momentos diversos, em diferentes situações e com uma diversidade de informantes, decidimos recorrer às seguintes técnicas de recolha de dados:

1. Inquérito por questionário aos professores 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentavam acções de formação contínua da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria;

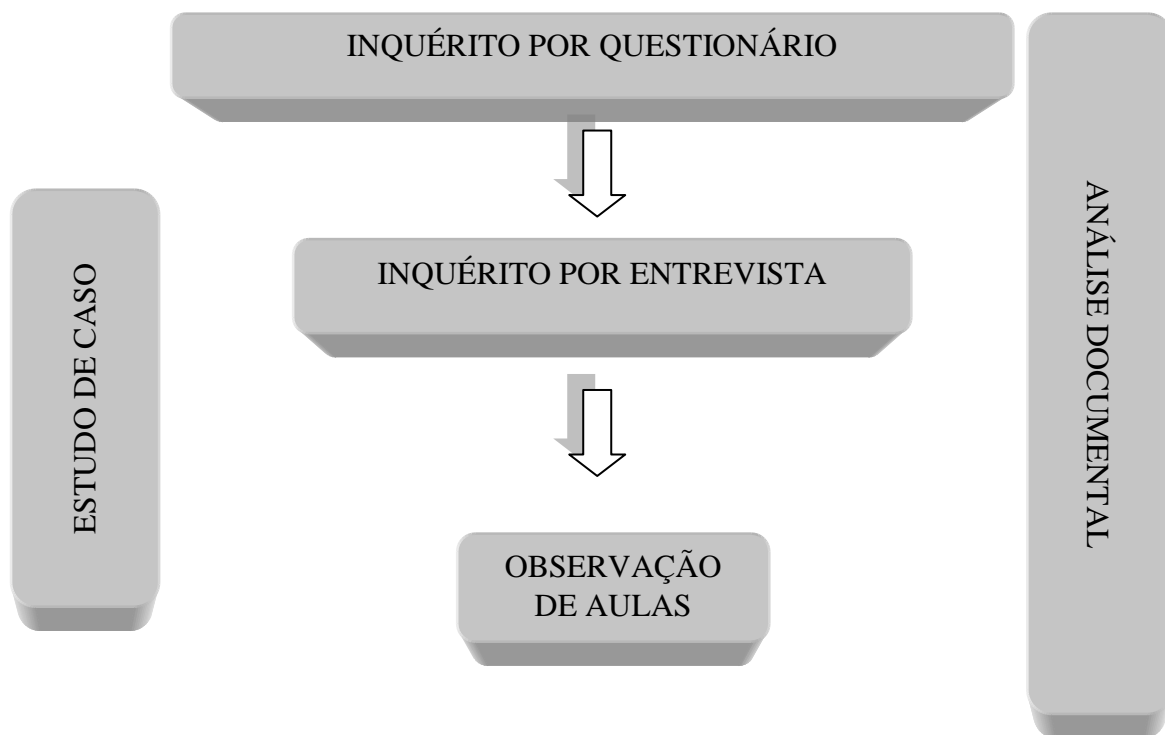
2. Observação participante passiva em duas salas de aula, durante um período de tempo predefinido;

3. Entrevistas semi-estruturadas aos professores responsáveis pelas salas de aula observadas;

4. Análise documental, com incidência na legislação em vigor e nos seguintes documentos: Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma.

Durante a recolha de dados foi dada prioridade à construção de Notas de Campo, úteis para complementar os dados recolhidos que, posteriormente à sua recolha, contribuíssem para facilitar a interpretação e análise dos mesmos.

Antes de proceder à recolha dos dados, delineámos um roteiro, global da investigação (Figura 3) correspondente a três momentos distintos, em que se identificam as sucessivas fases da investigação, mantendo abertura para o roteiro vir a ser alterado sempre caso o processo de investigação assim o exigisse.



**Figura 3 Esquema global da investigação.**

1.º momento – Recolha de dados quantitativos, através da aplicação de um inquérito por questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico para estudar as percepções dos professores sobre inclusão, práticas inclusivas, recontextualização do currículo prescrito, práticas curriculares e formação contínua;

2.º momento – Recolha de dados qualitativos, através de entrevistas semi-estruturadas, às professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico implicadas no processo de investigação, com o objectivo de conhecer as suas concepções sobre a inclusão, o modo como perspectivam a recontextualização curricular, as suas práticas inclusivas e de diferenciação curricular e os constrangimentos que os professores identificam na formação para a inclusão;

3.º momento – Observação, durante um período de tempo predefinido, de aulas das duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objectivo de conhecer o modo como é feita pelos professores a recontextualização do currículo prescrito, as práticas curriculares e a gestão da diversidade na sala de aula.

Ao longo do processo de recolha de dados procedeu-se também a uma análise documental que, por ser uma técnica transversal a todo o percurso investigativo, entendemos não dever inserir-se num dos momentos acima referidos. A sua realização tinha como objectivo compreender os impactos das políticas educativas e curriculares ao nível do 1.º Ciclo do Ensino

Básico, em particular no que se refere à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional e às práticas inclusivas. Tornou-se inevitável, sobretudo pela possibilidade de contribuir para complementar, compreender e relacionar a análise dos dados obtidos através das entrevistas, do questionário e da observação participante passiva.

Para uma visão mais abrangente de todo o projecto, considerámos importante especificar os principais objectivos que guiaram todo o percurso investigativo.

Para facilitar a sua leitura, procedemos à elaboração de dois quadros (Quadro 18 e Quadro 19) onde se destacam as duas principais fases de recolha de dados, respectivos instrumentos utilizados e os objectivos a atingir em cada uma delas.

MOMENTO	OBJECTIVOS	INSTRUMENTO
<p><b>1.ª Momento</b></p> <p>Recolha de dados quantitativos</p>	<p><b>1. Conhecer percepções dos professores sobre inclusão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as percepções do 1ºCiclo do Ensino Básico relativamente à inclusão.</li> <li>• Compreender que condições os professores consideram essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.</li> </ul> <p><b>2. Identificar processos de (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar alguns impactos das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas.</li> <li>• Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.</li> <li>• Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão da diversidade na escola/agrupamento.</li> </ul> <p><b>3. Estudar as práticas curriculares quotidianas dos professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar que práticas curriculares os professores do 1º CEB normalmente utilizam nas salas de aula.</li> <li>• Averiguar a que materiais curriculares os professores recorrem para preparação/execução das actividades educativas.</li> <li>• Verificar que dinâmicas de trabalho os docentes privilegiam na escola.</li> </ul> <p><b>4. Reflectir sobre o contributo da Formação Contínua para este processo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar que tipos de formação os professores consideram essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.</li> <li>• Compreender até que ponto a formação contínua contribui para a diferenciação e adaptação curriculares.</li> <li>• Apurar quais os constrangimentos que os professores identificam na formação para a inclusão.</li> </ul>	<p>Questionário</p>

**Quadro 18 – Primeiro momento de recolha de dados**

MOMENTOS	OBJECTIVOS	INSTRUMENTO
<p><b>2.º Momento</b></p> <p>Recolha de dados qualitativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as percepções do 1ºCiclo do Ensino Básico relativamente à inclusão.</li> <li>• Compreender que condições os professores consideram essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.</li> <li>• Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.</li> <li>• Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aula.</li> <li>• Identificar que práticas curriculares os professores do 1º CEB normalmente utilizam na sala de aulas.</li> <li>• Averiguar a que materiais curriculares os professores recorrem para preparação/execução das actividades educativas.</li> <li>• Verificar que dinâmicas de trabalho os docentes privilegiam na escola.</li> <li>• Apurar que constrangimentos os professores identificam na formação para a inclusão.</li> </ul>	<p>Entrevistas</p>
<p><b>3.º Momento</b></p> <p>Observação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.</li> <li>• Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aula.</li> <li>• Identificar que tipos de actividades os professores do 1º CEB normalmente utilizam na sala de aulas.</li> <li>• Averiguar a que materiais curriculares os professores recorrem para preparação/execução das actividades educativas.</li> </ul>	<p>Observação de aulas</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os impactos das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas.</li> <li>• Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.</li> </ul>	<p>Análise de Documentos</p>

**Quadro 19 – Recolha de dados qualitativos**

## 5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta os objectivos definidos e as questões suscitadas em torno do objecto de investigação, procedemos à recolha de dados junto dos professores, fase que foi levada a cabo durante o ano lectivo 2007/2008. Esta etapa concretizou-se através da realização e aplicação do inquérito por questionário, da realização de entrevistas, da observação de aulas e da recolha de diversos documentos escritos.

No computo geral, e sem deixar de reconhecer que os dados recolhidos através do questionário se poderiam enquadrar numa pesquisa de natureza quantitativa, gostaríamos de aqui reforçar que não foi essa a lógica que presidiu a este trabalho de investigação. O facto de se tratar de um trabalho centrado em duas escolas e em particular em duas salas de aula, levou à realização de entrevistas semi-estruturadas, à observação participante passiva de actividades nas salas de aula, a uma interpelação frequente das docentes envolvidas no estudo, conferindo à investigação um carácter mais acentuado de índole qualitativa, contribuindo para compreender os significados que os sujeitos atribuem às acções que desencadeiam e/ou desenvolvem e para construir um olhar mais amplo sobre “a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Bicklen, 1999: 134).

### *5.1. O inquérito por questionário*

Como referimos atrás, num primeiro momento do estudo, a recolha de dados foi efectuada a partir de um inquérito por questionário.

A elaboração de um questionário envolve diferentes fases. De acordo com Moreira a elaboração de um questionário processa-se ao longo de um continuum de procedimento, ao longo do qual “**(a) é elaborada uma versão inicial do questionário**” que, engloba regra geral um número de enunciados superior àquele que irá constar na versão final; “**(b) essa versão inicial é submetida ao exame de outros especialistas e é realizado um certo número de aplicações com indivíduos semelhantes aos da população-alvo**”, para deste modo se identificarem eventuais problemas que impliquem uma reformulação dos enunciados; “**(c) realiza-se um pré-teste**” e, com base nos resultados obtidos, recolhe-se informação estatística que nos auxilie na tomada de decisões relativas aos enunciados a manter na versão final; finalmente “**(d) a versão final é aplicada**” (Moreira, 2004: 121, sublinhado no original).

Face aos objectivos do estudo, a construção do questionário baseou-se num conjunto de itens obtidos a partir da análise de documentação relativa à inclusão e escola inclusiva, de legislação relativa à gestão do currículo, de revisão bibliográfica relativa às temáticas em estudo e na identificação de vários aspectos resultantes de práticas profissionais com que nos confrontamos nas escolas e nas salas de aula. Tais enunciados foram inicialmente redigidos em número superior àquele que constou na versão final, tendo a respectiva listagem sido entregue a juizes para validação. É que, tal como, referem Ghiglione e Matalon (1993), na construção de um questionário, para além de ser necessário compreender com exactidão o que se procura investigar, é necessário garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos [os itens], e que os diferentes aspectos da questão tenham sido abordados de forma clara. São estas as condições que se procuram cumprir com o teste nas primeiras versões do questionário.

Assim começámos por seleccionar os enunciados que considerámos ser mais claros e que melhor se adequassem ao nosso objecto de estudo. Como resultado dessa selecção, apurámos uma versão do questionário com 54 enunciados. Seguidamente, procedemos à validação do conteúdo questionário, tendo para o efeito solicitado pareceres a três juizes científicos. Tendo em conta as apreciações feitas pelos mesmos, reestruturámos o questionário, uma vez que foi sugerido o desdobramento de alguns enunciados, bem como a clarificação de alguns enunciados que estavam redigidos de forma mais dúbia.

No final, o pré-questionário ficou constituído por 66 enunciados. Findo este processo, aplicámo-lo a 30 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para, a partir daí, podermos compreender as principais dificuldades sentidas pelos respondentes, bem como captar sugestões de melhoria do instrumento de recolha de dados.

Caso pretendêssemos fazer uma análise factorial multivariada do pré-questionário e para que a mesma fosse válida e fiel tê-lo-íamos de aplicar junto de 330 professores, pois, de acordo com Hill e Hill (2005: 58), “o tamanho **mínimo** (N) da amostra **nunca** deve ser inferior a 50. Quando o investigador quer analisar k variáveis ( $k > 15$ ) por meio de análise factorial, o tamanho mínimo da amostra deve ser  $N = 5k$ ” (sublinhado no original), o que no nosso caso concreto corresponderia a uma amostra de 330 respondentes. Dado ser extremamente difícil cumprir este procedimento, quer pelo número de indivíduos que deviam responder ao pré-questionário, quer devido ao limite temporal a que se encontrava circunscrito o projecto, quer mesmo por condicionalismos legais (Despacho n.º 15.847/2007, de 19 de Junho de 2007), decidimos

omitir esta fase e não aplicar o pré-questionário a fim de, posteriormente, se proceder à respectiva análise factorial. Esta foi feita somente depois de se ter aplicado o questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que constituíram a população do estudo. Nessa altura, eliminaram-se todos os enunciados que, pelo valor apresentado se considerou que não mediam o que pretendíamos, isto é, que não forneceram material informativo de relevância.

Resultante da aplicação do questionário aos 30 docentes, obtivemos um conjunto de informações que, de forma alguma, negligenciámos. Ou seja, com o intuito de aperfeiçoarmos o instrumento de recolha de dados, procedemos àquilo que o preenchimento dos questionários nos permitia fazer, isto é, “uma análise simples dos dados do questionário” (Hill e Hill, 2005: 76-77), baseada numa análise da frequência/tendência de resposta, afirmação a afirmação, que os respondentes nos deram. Deste modo, os dados recolhidos compeliram-nos a fazer um conjunto de reflexões que nos levaram a analisar todos os enunciados novamente, na medida em que algumas delas caíam no socialmente desejável, sendo por isso de eliminar.

Assim, depois desta reflexão, solicitámos a colaboração de três docentes do 1.º ciclo, a fim de darem a sua opinião sobre a relevância dos enunciados do questionário e analisarem cada um deles, de forma a identificarem os pontos mais sensíveis para, a partir daí, reformularmos a redacção do enunciado, sem se cair *no pântano do socialmente correcto*. Perante os dados obtidos, reformularam-se os enunciados mais sensíveis de forma a obter a mesma informação só que de forma mais fiável.

Seguidamente, facultámos o questionário a uma especialista na área da Língua Portuguesa e Ciências da Educação que procedeu à sua leitura e correcção.

O questionário, no que concerne à sua organização mais geral, é composto por quatro secções distintas:

I – Introdução – em que, sucintamente, se procurou informar os docentes da temática em estudo e dar algumas indicações que visavam clarificar determinadas expressões utilizadas ao longo do questionário;

II - Dados pessoais e profissionais – destinados a poder caracterizar a amostra da população em estudo;

III – Dados de opinião – conjunto de enunciados destinados a recolher a opinião dos professores relativamente à problemática em estudo.

Na secção III disponibilizámos um conjunto de 66 enunciados de resposta fechada, apresentados numa escala de Likert com um conjunto de valores de 1 a 5 variando desde o “discordo totalmente” até ao “concordo totalmente”, através das quais pretendemos conhecer as percepções/opiniões dos professores do 1.º 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentavam acções de formação contínua da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria sobre: a inclusão e prática inclusiva, a recontextualização do currículo prescrito, as suas práticas curriculares e a formação contínua.

Na parte final, reservou-se um espaço aberto a comentários, críticas e/ou sugestões que os professores julgassem pertinentes.

Em termos estruturais, o questionário organiza-se com base em dois eixos principais de análise:

- a) Um referente às características pessoais e profissionais dos respondentes;
- b) O outro relativo às questões temáticas do assunto a estudar – diferenciação curricular e inclusão educativa.

As questões temáticas distribuíram-se em torno de quatro dimensões principais:

1. Percepções sobre inclusão e escola inclusiva – englobando-se nesta dimensão questões relativas à inclusão no sentido menos restritivo deste conceito, isto é, como garantir a todos os alunos o desenvolvimento de capacidades e competências consideradas essenciais, bem como o sentido de pertença e de participação na escola;

2. (Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional – que contempla um conjunto de enunciados relativos à definição de caminhos e opções curriculares distintas face a situações também elas diferentes, visando sempre alcançar o sucesso educativo de todos os alunos independentemente do ponto de partida em que se encontram.

3. Práticas curriculares quotidianas dos professores – englobando-se nesta dimensão questões relativas à gestão curricular, planificação, materiais utilizados, metodologias e processos de ensino-aprendizagem.

4. Formação contínua – reportando-se esta dimensão a questões relativas às potencialidades e constrangimentos das acções promovidas em função das necessidades e desafios propostos actualmente aos professores.

O questionário construído e aplicado tinha 66 enunciados, divididos pelas quatro dimensões e distribuídos aleatoriamente por forma a evitar a contaminação de resultados (Anexo I). Nem todas as dimensões têm o mesmo número de enunciados devido à sua distinta abrangência e complexidade.

Para ser mais fácil a leitura da distribuição dos diferentes enunciados do questionário, elaborámos um quadro (Quadro 20) onde se estabelece uma correspondência entre as quatro dimensões teóricas definidas e os respectivos enunciados.

<b>Dimensão</b>	<b>Número do enunciado</b>
Percepções sobre inclusão e escola inclusiva.	1; 2; 5; 9; 15; 17; 20; 22; 25; 30; 37; 45; 49; 53; 62; 63.
(Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional.	6; 8; 13; 21; 24; 27; 32; 36; 39; 43; 46; 51; 55; 57; 59.
Práticas curriculares quotidianas dos professores.	3; 4; 7; 10; 14; 16; 18; 19; 23; 26; 29; 33; 34; 35; 40; 41; 44; 47; 54; 58; 60; 61; 66.
Formação Contínua	11; 12; 28; 31; 38; 42; 48; 50; 52; 56; 64; 65.

**Quadro 20 – Enunciados por dimensão.**

Procedemos à distribuição dos questionários pelos professores que se encontravam em formação contínua na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria na primeira semana de Janeiro 2008, tendo os mesmos sido recolhidos até ao final da última semana do mês de Abril. Foi um processo lento e moroso, sobretudo pelo tempo que os docentes demoraram a devolver os questionários. Julgamos que tal facto resulta, em grande parte, das solicitações e deveres profissionais acrescidos com que a generalidade dos docentes se depara, impedindo-os, assim, de colaborar tão rapidamente quanto seria desejável nas diversas investigações em curso.

Para a aplicação do questionário, contactámos pessoalmente as equipas de formadores, a trabalhar directamente com professores do 1.º Ciclo (Programas de Formação no âmbito da Matemática, das Ciências e da Língua Portuguesa) e solicitámos-lhes que servissem de mediadores na entrega dos questionários. Contámos com a colaboração de todos os formadores que, na generalidade, disponibilizaram um período de tempo das suas sessões de trabalho para

o preenchimento dos mesmos. Foram distribuídos 473<sup>46</sup> questionários, o que correspondia ao total de professores formandos a frequentar os programas de formação no âmbito da Matemática, das Ciências e da Língua Portuguesa, e recolhidos 363. Estamos convictos de que a elevada taxa de devolução se ficou a dever em grande parte, ao empenho dos formadores, uma vez que, para além de termos consciência de que o instrumento de recolha de informação era extenso (66 enunciados), sabemos que os professores são frequentemente convidados a participarem em actividades deste género, o que os desmotiva e os leva, muitas vezes, a não devolverem os questionários.

## ***5.2. Observação Não Participante versus Observação Participante***

No que concerne à observação não participante, Goetz e Le Compte, consideram tratar-se de uma técnica de observação que “consiste, exclusivamente, em contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno”. Consideram ainda que, como “categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos” (Goetz e Le Compte, 1988: 153).

Por seu turno, Hébert-Lessard, Goyette e Boutin afiançam que a observação participante é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social”, permitindo-lhe uma integração progressiva “nas actividades das pessoas que nele vivem” (Hébert-Lessard, Goyette e Boutin, 1994: 155). A observação participante pode variar quanto ao nível de envolvimento do observador, desenvolvendo-se como salientam Evertson e Green (1986), “de uma forma mais activa ou mais passiva”, sendo que “na sua forma activa, o observador deve registar os seus dados após o período de observação, ao passo que, numa forma mais passiva, os pode registar durante esse período” Evertson e Green (1986, citados por Hébert-Lessard, Goyette & Boutin, 1994: 156).

No nosso caso concreto, não recorremos a câmaras, nem a gravadores, nem tão pouco a espelhos, facto que não impediu de tentarmos reduzir ao máximo as interacções com os intervenientes nas salas de aula observadas. É que, tivemos sempre plena consciência de que neste tipo de estudos – em contexto educativo –, os observadores “interactúan necesariamente con profesores y alumnos, aunque sólo sea de forma no verbal, y se convierten, hasta cierto punto, en participantes” (Goetz e Le Compte 1988: 153).

---

<sup>46</sup> Dado facultado pelo Gabinete responsável pela Formação Contínua da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Convém também neste momento relembrar algumas das características essenciais a ter em consideração durante uma observação não participante, características essas que caracterizam um observador não participante:

“La observación no participante exige un observador separado, neutral y no intrusivo. El foco de interés principal cambia de los significados de los participantes a su comportamiento. La observación no participante no se suele utilizar como técnica inicial o exploratoria para abordar los problemas, temas y escenarios; es más adecuada para las fases de perfeccionamiento y verificación del proceso de investigación.

La observación no participante requiere que el observador intente elaborar un registro completo y exacto de datos observables. Por tanto, el intercambio social con los participantes se convierte en una fuente de distracción y puede conducir a distorsiones de los datos. Al investigador le interesa cómo tiene lugar la interacción cuando no está presente un observador externo. En consecuencia, los observadores no participantes intentan implicarse lo menos posible en los hechos que están registrando (...).

La observación no participante es adecuada para la obtención descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos (...).

La observación no participante es una técnica frecuente en el nuevo tipo de investigación conocido como microetnografía” (Goetz e Le Compte, 1988: 155).

Em face ao exposto, consideramos que a tipologia da observação que efectuámos se aproxima mais da observação participante passiva, pese embora consideremos que existam pontos comuns com a observação não participante, mas não na sua vertente pura.

Tal como a literatura da área nos alerta (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin), a inserção do investigador-observador no meio de observação requer algumas preocupações, no sentido de perturbar o mínimo possível o ambiente natural com a sua presença. Desta forma, e previamente à observação participante passiva de cariz mais sistemático e prolongado, foram realizadas visitas e estadas no meio de forma informal, para que os diferentes intervenientes (observador, professora e alunos) se ambientassem e pudessem encarar a nossa presença como o mais natural possível. As incursões no terreno da investigação serviram, ainda, para preparar de forma mais adequada e circunstanciada as entrevistas, bem como os instrumentos elaborados para recolha e registo de informações.

De forma sistematizada, foram efectuadas sete observações em cada sala de aula, perfazendo um total de 17 horas de observação de cada uma das docentes envolvidas no projecto. Numa das salas de aula, as observações foram realizadas durante o mês de Fevereiro 2008, tendo oportunidade de observar diversas áreas temáticas, bem como diversas áreas

curriculares. Na outra sala de aula, por motivos de ausência por doença da professora responsável, as aulas foram observadas nos meses de Fevereiro e Março 2008. Observámos igualmente diversas áreas curriculares, mas subjacentes a uma temática, pese embora, com alguns cortes, resultantes das circunstâncias descritas.

Em virtude do nosso estudo se debruçar sobre uma realidade muito específica, não temos qualquer pretensão de generalização dos resultados, nem de fazer extrapolações do estudo, pois a metodologia aplicada visa, essencialmente, compreender jogos, estratégias e percepções dos actores, individuais e colectivos, no contexto educacional em que se situam. É que, nas palavras de Canário e outros, “[o] sistema escola é um ‘construído’ social em que os actores que aí intervêm não são exclusivamente determinados por ele, mas agem sobre ele determinando-o (Crozier e Friedberg, 1997)” (Canário *et al*, 1997:110). Assim sendo as escolas são “totalidades complexas e portanto não redutíveis à soma das suas partes”, não podendo, por isso, “ser objecto de uma visão parcelar e analítica” (Canário, 1992: 173).

### ***5.3. Notas de campo***

As notas de campo foram surgindo ao longo do estudo de duas formas distintas: umas de forma mais sistemática e outras de forma mais naturalista. No primeiro caso, concebemos grelhas de registo que orientaram a nossa atenção/observação para objectivos mais concretos. No segundo caso, as notas eram escritas em folhas de papel em branco, que nos permitiram registar, posteriormente, todo um conjunto de situações que se revelaram de interesse para o estudo.

Como refere Babbie “las herramientas básicas de la investigación de campo son un libro de notas (...) y un lápiz” (Babbie, 1996: 392). Aliás, o mesmo autor (*idem, ibidem*) defende que, sempre que for possível, “debería tomar notas de sus observaciones al tiempo que observa”. Isto para que se possa fazer “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Bicklen, 1994: 150). Foi com base nestas considerações que procurámos efectuar o registo escrito durante o período das observações.

No dia em que elaborávamos notas de campo, procedíamos à leitura e análise de cada uma delas e efectuávamos uma breve síntese daquilo que emergia como mais significativo, face ao conjunto de objectivos do estudo.

#### ***5.4. Entrevista***

A necessidade de conhecer as percepções e as opiniões das professoras sobre inclusão e práticas inclusivas, sobre as dificuldades que se lhes colocam na sua prática pedagógica quotidiana, bem como sobre a influência que a formação contínua tem na sua prática profissional, levou-nos a realizar uma entrevista. A entrevista contemplou as quatro dimensões já referidas a propósito do questionário aplicado aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A entrevista constituiu, apenas, parte da investigação, uma vez que, anteriormente, já havíamos ido à sala de aula fazer algumas observações informais, quer para preparar a entrevista, quer a própria observação. Esta incursão na sala de aulas contribuiu também para a necessária planificação, obedecendo à formulação de objectivos e respectivas questões. A partir daqui, planificámos uma outra etapa do trabalho de campo a desenvolver em fase posterior: observações de aulas, propriamente dita.

A entrevista constitui “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão” tal como salientam Quivy e Campenhoudt, sendo a sua utilização especialmente adequada quando se pretende analisar, entre outros aspectos, “o sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 193-195).

Além disso, a técnica da entrevista é ainda útil como técnica complementar da observação participante (Bogdan e Bicklen, 1999). De entre os diversos tipos de entrevista, propostos por Bogdan e Bicklen (1999), a entrevista semi-estruturada pareceu-nos ser a mais adequada tanto aos objectivos, quanto à natureza qualitativa do estudo. Embora estivéssemos munidos de um guião prévio, a flexibilidade quanto à ordem e abordagem dos temas com cada uma das entrevistadas, permitiram-nos “levantar uma série de tópicos” e dar oportunidade ao sujeito entrevistado de “moldar o seu conteúdo” (Bogdan e Bicklen, 1999: 135). Dito de outro modo, este tipo de entrevista permite que o entrevistado “possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy e Van Campenhoudt, 1992: 194). Além disso, as entrevistas individuais possibilitam uma recolha de dados descritivos “na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Bicklen, 1999:134).

A técnica da entrevista contribuiu, ainda, para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante passiva. Como destacam Werner e Schoepfle (1987, citados por Lessard-Hébert et al., 1994:160), “a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante [e à observação não participante] mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”. O uso desta técnica, para além de possibilitar uma variedade de informações, contribui para cruzar informações, descobrir novos dados, afastar suposições e teorias implícitas do investigador.

É nessa ordem de ideias que, nas entrevistas semiestruturadas, se fica com a “certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Bicklen, 1999: 135), o que, no nosso caso concreto, se revelou especialmente pertinente.

A duração das entrevistas foi variável, tendo recorrido ao registo em áudio e à posterior reprodução escrita do mesmo. Ambas as entrevistas foram efectuadas na segunda semana de Janeiro de 2008, de acordo com a disponibilidade de tempo das professoras e ambas foram realizadas nas respectivas escolas, após o período lectivo. Tivemos ainda o cuidado de procurar um espaço disponível (gabinete da coordenadora de escola)/que fosse adequado e facilitasse um ambiente calmo e propiciador da comunicação.

Criar condições que permitissem aos entrevistados estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista, constituiu efectivamente uma das nossas preocupações. E, porque, pretendíamos que as entrevistas revelassem as reais perspectivas dos entrevistados, procurámos, em ambos os casos e face ao discurso dos sujeitos, que a nossa atenção e interesse fossem claros e evidentes, quer nos aspectos não verbais da nossa intervenção, quer nos comentários pedidos/solicitados às entrevistadas, no sentido de clarificar alguma ideia ou precisar algum aspecto que entendemos importante (Bogdan e Bicklen, 1999: 136).

### ***5.5. Análise documental***

Durante o estudo analisámos vários documentos dos agrupamentos de escolas e das turmas e que, de alguma forma, contribuíram para sabermos como é que em cada agrupamento de escolas se faz a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, face ao meio onde está inserido, bem como para tomarmos conhecimento das problemáticas e das prioridades identificadas. Procurámos, igualmente, conhecer como é que cada professora adequa o projecto educativo, do agrupamento a que pertence, e o currículo nacional à sua turma de alunos, cujas

especificidades são singulares. Assim, os documentos que fizemos questão de analisar foram: o Projecto Educativo do Agrupamento (PEA); o Projecto Curricular do Agrupamento (PCA); e o Projecto Curricular de Turma (PCT).

Todos estes documentos foram solicitados às docentes envolvidas no trabalho de campo, tendo sido, gentilmente, cedidos pelas mesmas.

## **6. Técnicas de tratamento e análise dos dados**

A seguir à fase de recolha de dados, iniciámos um conjunto de procedimentos técnicos para a análise e tratamento dos mesmos. De acordo com os instrumentos de recolha de dados que utilizámos, recorreremos aos principais métodos de análise das informações, tal como são sugeridos por Quivy e Campenhoudt (1992: 220-221) para estudos deste género: “a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo”.

### ***6.1. Análise estatística***

Para analisarmos os dados recolhidos através do questionário procedemos a um conjunto de operações estatísticas. Para o efeito, recorreremos ao programa SPSS 16.0, submetendo os dados a dois tipos de análise: a) uma análise factorial<sup>47</sup> dos itens, com o objectivo de reduzir o número de itens e agrupar o elevado número de dados em grupos, o que permite explicar mais facilmente as relações entre si, bem como reconhecer o grau de adequação das componentes de cada dimensão em estudo; b) uma análise em que recorreremos à distribuição de frequências, a medidas de localização e a medidas de dispersão, para interpretar o posicionamento dos respondentes e o grau de consenso, ou não, nas respostas emitidas.

#### **Estudo dos dados omissos**

Na análise preparatória da base de dados, verificou-se a existência de alguns dados omissos na escala. Começámos a análise por estudar os dados omissos, de forma a fundamentar a decisão de como lidar com eles. Foi feito o seu estudo por sujeito e por item, incidência e distribuição (Allison, 2002).

Cinco sujeitos (1.38% da amostra) obtiveram mais de 10% de omissos na escala, valor acima do qual Roth (1994) refere maiores probabilidades de enviesamento dos resultados. Por

---

<sup>47</sup> Para Alexandre Pereira (2002:79) “A análise factorial (...) tenta identificar um conjunto menor de variáveis hipotéticas (factores). O objectivo final é a redução da dimensão dos dados, sem perda de informação”

este motivo, os cinco sujeitos foram excluídos da análise<sup>48</sup>. Apesar do pequeno número de sujeitos excluídos das análises fizemos a sua caracterização com recurso às variáveis disponíveis. Este procedimento permite-nos verificar se os sujeitos a excluir são homogéneos nas suas características ou se, pelo contrário, não se identifica qualquer padrão. Os sujeitos eram do género feminino, três com idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos, e dois com mais de 45 anos; quatro com mais de 21 anos de serviço e um com tempo de serviço entre os 11 e os 20 anos; quatro do Quadro de Escola (QE) e 1 do Quadro de Zona Pedagógica (QZP). Portanto, não encontramos qualquer padrão consistente considerando as variáveis em estudo.

Após a exclusão dos cinco sujeitos nenhum item obteve mais de 2.2% de dados omissos e no Little MCAR test (Little, 1988)<sup>49</sup> obteve-se um valor de  $\chi^2(3332)=3430.755$ ,  $p=0.114$ , de onde se conclui terem os dados omissos observados uma distribuição aleatória (Allison, 2002). Para estimar os valores de substituição destes dados omissos foi utilizado o procedimento regressão disponível no SPSS 16.0.

### **Depuração dos itens das categorias teóricas**

Por se tratar da construção de uma escala, é recomendável que se tenha como ponto de partida um largo número de itens para ilustrar os constructos que se pretendem medir. Não encontramos na bibliografia uma regra consensual, que defina o número exacto de itens para a fase de construção. Nunnally (1978, 605) refere que sejam construídos 40 itens quando se pretende reter 20 (Vallejo, Sanz & Blanco, 2003). DeVellis vai mais longe e sugere um conjunto de itens três ou quatro vezes superior ao tamanho da escala final.

Neste estudo foram criados 66 itens para ilustrar quatro categorias teóricas.

Começámos o estudo por reduzir o número de itens tendo como objectivo seleccionar os 10 itens melhores de cada categoria teórica. Netemeyer, Bearden e Sharma (2003) sugerem que, numa fase inicial, se utilize a análise da consistência interna e estatísticas de análise de itens para suportar a decisão de os reter ou eliminar.

Para cada dimensão foram seleccionados os 10 itens com maior homogeneidade (correlação corrigida do item com a categoria). O procedimento consistiu em ordenar os itens

---

<sup>48</sup> Sujeitos 16, 102, 135, 176 e 177.

<sup>49</sup> O Little MCAR *test* é um teste de Qui-quadrado para verificar a completa aleatoriedade dos dados omissos (MCAR-*missing at completely random*). Se o valor de  $p$  não for significativo então podemos assumir a completa aleatoriedade dos dados omissos e classifica-los como MCAR.

pela magnitude da correlação corrigida e ir excluindo do cálculo, sucessivamente, o item com menor correlação.

A categoria Percepções sobre inclusão e escola inclusiva (PSIEI) obteve, com os respectivos 16 itens, um alfa de Cronbach de 0.469. As médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens podem ser analisadas na Tabela 1.

**Tabela 1. Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas do PSIEI com 16 itens e com 10 itens**

Itens	Média	DP	r <sup>a</sup>	r <sup>b</sup>
P1_PSIEI 1. Apesar de ser consensual a ideia de que todos os alunos têm direito a uma educação que garanta o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias à sua plena integração na sociedade, a escola não tem conseguido cumprir cabalmente essa tarefa.	3,73	0,95	-0.03	E
P2_PSIEI 2. O número elevado de alunos por turma contribui para o recurso a estratégias de ensino diversificadas.	2,68	1,35	0.15	E
P5_PSIEI 5. Os professores utilizam metodologias de ensino diversificadas de forma a poderem atender às diferentes necessidades e capacidades dos alunos.	4,34	0,67	0.22	.23
P9_PSIEI 9. O ensino será inclusivo se os professores assumirem que os alunos aprendem de forma diferente.	3,92	0,91	0.32	.37
P15_PSIEI 15. A gestão flexível do currículo é uma condição essencial para promover a inclusão educativa de todos os alunos.	3,89	0,77	0.29	.32
P17_PSIEI 17. O número de alunos por turma é fundamental para poder dar resposta aos interesses e/ou curiosidades dos alunos.	4,62	0,68	0.16	.21
P20_PSIEI 20. Os professores utilizam a sua autonomia para adaptar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos.	3,89	0,74	0.26	.26
P22_PSIEI 22. A diversidade de alunos, na sala de aula, é um obstáculo para o sucesso educativo.	2,83	1,21	-0.02	E
P25_PSIEI 25. Sempre que possível, os professores recorrem a temáticas que se relacionam com as vivências e/ou experiências dos alunos.	4,36	0,59	0.35	.37
P30_PSIEI 30. A participação dos pais tem sido um factor de desestabilização no funcionamento da escola.	2,51	0,98	-0.10	E
P37_PSIEI 37. O trabalho de grupo é uma via propícia para a inclusão educativa.	4,15	0,64	0.27	.40
P45_PSIEI 45. A extensão dos programas escolares tem dificultado o recurso a outras temáticas consideradas necessárias para o desenvolvimento dos alunos.	4,04	0,73	0.26	.26
P49_PSIEI 49. A escola só promoverá inclusão educativa se os professores recorrerem a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos.	3,91	0,82	0.32	.34
P53_PSIEI 53. A participação dos pais nas decisões educativas é fundamental para que a escola consiga dar resposta às diferentes necessidades dos alunos.	3,03	0,97	0.07	E
P62_PSIEI 62. O número de alunos por turma é fundamental para poder dar resposta às diferentes necessidades e/ ou dificuldades dos alunos.	4,54	0,62	0.22	.26
P63_PSIEI 63. Por norma, na minha escola/agrupamento de escolas, os professores trabalham em conjunto.	3,41	1,01	0.14	E

<sup>a</sup> Correlação corrigida obtida no primeiro cálculo, 16 itens

<sup>b</sup> Correlação corrigida obtida no último cálculo, 10 itens

O conjunto dos 10 itens da subescala PSIEI obteve uma média de 41.67 (DP=3.49) e um valor de alfa de Cronbach de 0.634.

A subescala, Práticas curriculares quotidianas dos professores (PCQP), obteve inicialmente, com 23 itens um alfa de Cronbach de 0.632. As médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens podem ser analisadas na Tabela 2.

**Tabela 2 Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas do PCQP com 22 itens e com 10 itens**

Itens	Média	DP	r <sup>a</sup>	r <sup>b</sup>
P3_PCQP 3. O actual processo de reorganização curricular do ensino básico contribuiu para alterar as minhas práticas curriculares.	3.18	0.99	0.04	E
P4_PCQP 4. No decurso das actividades lectivas, é importante que todos os alunos concluam, no mesmo período de tempo, as mesmas tarefas.	2.19	1.05	-0.02	E
P7_PCQP 7. Recorro com frequência a formas de trabalho específicas para ajudar os alunos com mais dificuldades.	4.41	0.57	0.29	.36
P10_PCQP 10. Utilizo com frequência instrumentos diversificados para avaliar o progresso de cada aluno.	4.12	0.65	0.32	.39
P14_PCQP 14. Por hábito, realizo as planificações didácticas individualmente.	3.34	1.10	0.19	E
P16_PCQP 16. Na minha prática lectiva, organizo grupos de alunos com capacidades diferentes para que possam beneficiar do trabalho e cooperação com os colegas.	4.17	0.66	0.16	E
P18_PCQP 18. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	3.12	1.08	0.39	.46
P19_PCQP 19. As diferenças dos alunos são um estímulo para utilizar metodologias de ensino-aprendizagem mais activas.	3.73	0.81	0.20	.26
P23_PCQP 23. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	3.54	0.90	0.43	.49
P26_PCQP 26. Modifico um plano de aula sempre que isso se justifique.	4.54	0.56	0.22	E
P29_PCQP 29. A programação em função do contexto escolar é uma condição essencial para tornar os processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos.	4.04	0.57	0.26	E
P33_PCQP 33. Na minha escola/agrupamento de escolas existem condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo.	3.00	1.10	0.28	.31
P34_PCQP 34. Os critérios gerais de avaliação dos alunos do ensino básico devem atender à sua diversidade.	4.06	0.71	0.31	.31
P35_PCQP 35. Introduzo alterações curriculares sempre que algum aluno tem dificuldade em concretizar as aprendizagens propostas a nível nacional.	3.83	0.79	0.26	E
P40_PCQP 40. O manual escolar continua a ser um instrumento pedagógico importante para a minha planificação.	3.44	0.96	0.14	E
P41_PCQP 41. A necessidade de cumprir os programas estipulados pelo Ministério da Educação constitui um obstáculo para diferenciar os processos de ensino-aprendizagem.	3.60	0.95	-0.09	E
P44_PCQP 44. O modelo de organização do trabalho dos professores não responde às necessidades emergentes dos alunos do século XXI.	3.37	0.94	0.14	E
P47_PCQP 47. No decurso das actividades lectivas recorro frequentemente a outros materiais para além do manual escolar.	4.55	0.50	0.20	.23
P54_PCQP 54. Desenvolvo com frequência um trabalho individualizado com os alunos.	4.23	0.66	0.29	.33
P58_PCQP 58. O manual escolar é um instrumento pedagógico fundamental para o aluno.	3.19	0.97	0.19	E
P60_PCQP 60. A informação proporcionada pela avaliação das aprendizagens dos alunos tem sido utilizada como forma de inclusão educativa.	3.43	0.74	0.15	E
P61_PCQP 61. O manual escolar é um instrumento didáctico que dificulta a flexibilização do currículo.	2.94	0.99	0.02	E
P66_PCQP 66. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	3.70	0.84	0.43	.44

<sup>a</sup> Correlação corrigida obtida no primeiro cálculo, 23 itens

<sup>b</sup> Correlação corrigida obtida no último cálculo, 10 itens

Após a eliminação sucessiva de 13 itens, a subescala PCQP obteve uma média de 38.45 (DP=4.17) e um alfa de Cronbach de 0.696.

A subescala (Re)contextualização do Currículo Prescrito a Nível Nacional (RCPNN) obteve inicialmente, com 15 itens, um alfa de Cronbach de 0.725. As médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens podem ser analisadas na Tabela 3.

**Tabela 3 Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas do RCPNN com 15 itens e com 10 itens**

Itens	Média	DP	r <sup>a</sup>	r <sup>b</sup>
P6_RCPNN Uma gestão flexível do currículo permite-me diversificar as aprendizagens dos alunos.	4.20	0.58	.21	E
P8_RCPNN A concretização de Projectos Curriculares (Escola e Turma) tem permitido adequar o currículo nacional a cada escola.	3.35	0.88	.52	.52
P13_RCPNN O Projecto Curricular de Turma tem-se revelado um importante dispositivo para poder atender às diferenças dos alunos.	3.18	0.94	.52	.52
P21_RCPNN Para desenvolver determinadas actividades lectivas construo frequentemente materiais específicos.	4.20	0.59	.24	E
P24_RCPNN A planificação do processo de ensino-aprendizagem é uma prática importante para o sucesso dos alunos.	4.27	0.62	.25	.28
P27_RCPNN A concepção, implementação e avaliação de Projectos Curriculares de Turma é uma forma de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem.	3.52	0.82	.51	.55
P32_RCPNN Na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes tem-se preocupado em recorrer a diferentes metodologias de forma a garantir uma efectiva diferenciação curricular.	3.25	0.94	.52	.55
P36_RCPNN A organização do currículo por áreas curriculares no ensino básico facilita a integração dos conhecimentos dos alunos.	3.70	0.65	.30	.32
P39_RCPNN Desenvolvo os programas escolares tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos.	3.98	0.62	.32	.30
P43_RCPNN O professor tem autonomia para modificar os conteúdos programáticos, adaptando-os ao seu contexto.	3.03	1,03	.27	E
P46_RCPNN As actuais políticas educativas e curriculares viabilizam condições para uma efectiva educação inclusiva.	2.37	0.91	.21	E
P51_RCPNN Na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes, a que pertenço, define estratégias para a inclusão educativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem.	2.93	0.97	.42	.43
P55_RCPNN A existência de percursos curriculares alternativos constitui uma via propícia para a inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem.	3.90	0.82	.31	.31
P57_RCPNN Na planificação utilizo os diferentes saberes dos alunos como meio de alcançar as metas previstas no currículo.	4.05	0.53	.30	.26
P59_RCPNN Para desenvolver os programas escolares recorro, com frequência, a actividades lectivas diferentes das que são propostas pelo Ministério da Educação.	3.64	0.72	.00	E

<sup>a</sup> Correlação corrigida obtida no primeiro cálculo, 15 itens

<sup>b</sup> Correlação corrigida obtida no último cálculo, 10 itens

Após a eliminação sucessiva de cinco itens, a subescala RCPNN obteve uma média de 36.14 (DP=4.37) e um alfa de Cronbach de 0.747.

A subescala Formação contínua (FC) obteve inicialmente, com 12 itens um alfa de Cronbach de 0.685. As médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens podem ser analisadas na Tabela 4.

**Tabela 4. Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas do FC com 12 itens e com 10 itens**

Itens	Média	DP	r <sup>s</sup>	r <sup>c</sup>
P11_FC É fundamental que a formação contínua incida sobre as questões relacionadas com a inclusão educativa.	3.84	0.78	.16	.09
P12_FC Os professores participam na identificação dos objectivos a atingir nas acções de formação que frequentam.	2.89	1.12	.33	.33
P28_FC A formação contínua tem-se desenvolvido em contexto, isto é, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade.	2.94	1.16	.31	.30
P31_FC A formação contínua tem procurado dar resposta às necessidades evidenciadas pelos professores.	3.35	0.94	.48	.54
P38_FC A existência de práticas curriculares diferenciadas depende de uma formação de professores orientada nesse sentido.	3.59	0.90	.17	E
P42_FC O recurso a estratégias de ensino inclusivas depende de uma formação específica para esse efeito.	3.11	1.01	.08	E
P48_FC A formação contínua é demasiado teórica.	2.91	1.04	.39	.45
P50_FC Muitas acções de formação contínua atendem às necessidades dos professores.	3.34	0.90	.50	.53
P52_FC A formação contínua não tem promovido o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais necessárias à mudança das práticas curriculares.	3.18	0.92	.39	.46
P56_FC As acções de formação contínua preparam para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula.	3.53	0.85	.49	.52
P64_FC Os professores participam na identificação dos conteúdos a trabalhar nas acções de formação que frequentam.	2.77	1.01	.40	.41
P65_FC Embora grande parte da oferta formativa incida em questões pedagógicas, as temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes.	2.33	0.70	.16	.20

Após a eliminação sucessiva de dois itens, a subescala Formação contínua (FC) obteve uma média de 31.07 (DP=5.08) e um alfa de Cronbach de 0.721. Quando se exclui um item da equação as relações entre todos os itens alteram-se fazendo variar as suas correlações corrigidas. Verificamos que na subescala FC subsistem alguns itens com baixas correlações corrigidas (item 11), que optámos por manter para o estudo da dimensionalidade.

A partir dos sucessivos ensaios foram seleccionados 40 itens, distribuídos pelas 4 categorias:

1. Percepções sobre inclusão e escola inclusiva (PSIEI): 11 itens
2. (Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional (RCPNN): 12 itens
3. Práticas curriculares quotidianas dos professores (PCQP): 10 itens
4. Formação Contínua (FC): 7 itens.

Com os 40 itens o rácio  $\frac{\text{su}j}{\text{itens}}$  é de cerca de 9; o índice de adequação da amostra de

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi de 0.811. O Bartlett's test of Sphericity foi significativo ( $\chi^2(780)=3783$ ,  $p=.000$ ).

As comunalidades<sup>50</sup> variaram entre 0.15 e 0.53, com uma média de 0.35.

Foi efectuada uma análise em componentes principais (ACP) forçada a quatro factores com rotação *oblimin*.

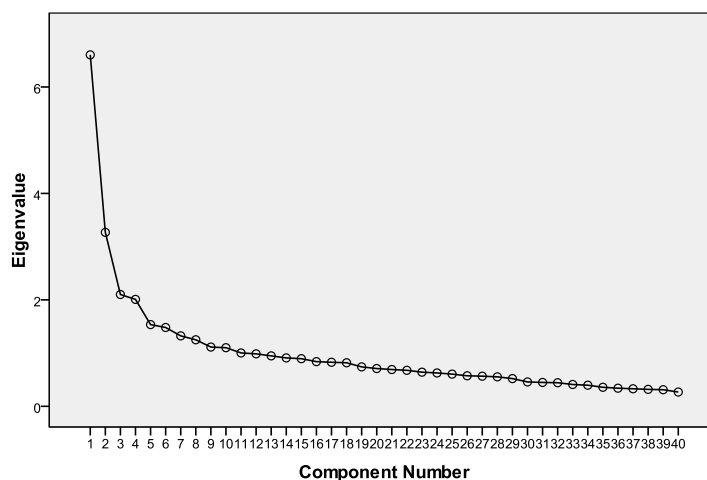
Os quatro factores extraídos explicam 34.95% da variância total (ver Tabela 5).

**Tabela 5** Variância explicada e variância acumulada pelos 4 factores

Factor	Valor próprio	Variância explicada	Variância acumulada
1	6,60	16,51%	16,51%
2	3,27	8,17%	24,68%
3	2,10	5,25%	29,93%
4	2,01	5,02%	34,95%

A análise do *Scree Plot*<sup>51</sup> não indicia a existência de mais de quatro factores.

**Scree Plot**



**Gráfico 1. Scree Plot da escala**

Dado não se ter verificado uma replicação da estrutura teórica, o passo seguinte consistiu em interpretar a estrutura encontrada. Ou seja, qual o possível sentido teórico de cada conjunto de itens que empiricamente se agruparam dentro de cada factor.

<sup>50</sup> As comunalidades são “a quantia total de variância que uma variável original compartilha com todas as outras variáveis incluídas na análise” (Hair, Anderson, Tatham, Black, 1998: 90).

<sup>51</sup> O *Scree Plot* foi descrito por Cattell em 1966, e consiste em representar graficamente os valores próprios dos factores e reter o número de factores que se posicionarem acima do ponto de inflexão da curva.

A distribuição dos itens pelos factores encontra-se na Tabela 6.

**Tabela 6 Distribuição dos itens pelos factores, saturações factoriais e comunalidades**

Itens	1	2	3	4	<i>h<sup>2</sup></i>
32. Na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes tem-se preocupado em recorrer a diferentes metodologias de forma a garantir uma efectiva diferenciação curricular.	<b>,691</b>	-,348	,186	,140	.51
33. Na minha escola/agrupamento de escolas existem condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo.	<b>,633</b>	-,223	,094	,081	.41
51. Na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes, a que pertença, define estratégias para a inclusão educativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem.	<b>,622</b>	-,224	,117	,122	.39
13. O Projecto Curricular de Turma tem-se revelado um importante dispositivo para poder atender às diferenças dos alunos.	<b>,616</b>	-,207	-,077	,357	.48
23. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	<b>,616</b>	-,219	,185	,186	.39
18. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	<b>,611</b>	-,107	,118	,133	.38
8. A concretização de Projectos Curriculares (Escola e Turma) tem permitido adequar o currículo nacional a cada escola.	<b>,597</b>	-,130	,033	,368	.43
27. A concepção, implementação e avaliação de Projectos Curriculares de Turma é uma forma de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem.	<b>,543</b>	-,192	,045	,430	.41
66. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	<b>,537</b>	-,076	,281	,014	.36
64. Os professores participam na identificação dos conteúdos a trabalhar nas acções de formação que frequentam.	<b>,476</b>	-,383	,056	,007	.31
12. Os professores participam na identificação dos objectivos a atingir nas acções de formação que frequentam.	<b>,396</b>	-,274	-,016	,159	.20
36. A organização do currículo por áreas curriculares no ensino básico facilita a integração dos conhecimentos dos alunos.	<b>,293</b>	-,196	,262	,268	.41
31. A formação contínua tem procurado dar resposta às necessidades evidenciadas pelos professores.	,224	<b>-,720</b>	,118	,072	.53
52 <sup>a</sup> . A formação contínua não tem promovido o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais necessárias à mudança das práticas curriculares.	,148	<b>-,717</b>	-,002	,018	.52
50. Muitas acções de formação contínua atendem às necessidades dos professores.	,275	<b>-,698</b>	,025	,123	.52
56. As acções de formação contínua preparam para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula.	,237	<b>-,687</b>	,117	,133	.49
48 <sup>a</sup> . A formação contínua é demasiado teórica.	,111	<b>-,686</b>	-,028	,004	.48
28. A formação contínua tem-se desenvolvido em contexto, isto é, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade.	,287	<b>-,353</b>	,020	,063	.16
65 <sup>a</sup> . Embora grande parte da oferta formativa incida em questões pedagógicas, as temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes.	,135	<b>-,301</b>	-,086	-,194	.15
47. No decurso das actividades lectivas recorro frequentemente a outros materiais para além do manual escolar.	,097	,116	<b>,597</b>	,133	.38
54. Desenvolvo com frequência um trabalho individualizado com os alunos.	,156	-,042	<b>,595</b>	,218	.36
7. Recorro com frequência a formas de trabalho específicas para ajudar os alunos com mais dificuldades.	,269	,027	<b>,549</b>	,189	.34
62. O número de alunos por turma é fundamental para poder dar resposta às diferentes necessidades e/ou dificuldades dos alunos.	-,104	-,080	<b>,545</b>	,065	.35
10. Utilizo com frequência instrumentos diversificados para avaliar o progresso de cada aluno.	,353	,139	<b>,521</b>	,308	.42
25. Sempre que possível, os professores recorrem a temáticas que se relacionam com as vivências e/ou experiências dos alunos.	,152	-,214	<b>,502</b>	,270	.31
57. Na planificação utilizo os diferentes saberes dos alunos como meio de alcançar as metas previstas no currículo.	,225	,023	<b>,495</b>	,325	.31
5. Os professores utilizam metodologias de ensino diversificadas de forma a poderem atender às diferentes necessidades e capacidades dos alunos.	,355	-,114	<b>,493</b>	,122	.33
17. O número de alunos por turma é fundamental para poder dar resposta aos interesses e/ou curiosidades dos alunos.	-,156	,049	<b>,471</b>	,034	.28
20. Os professores utilizam a sua autonomia para adaptar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos.	,337	-,148	<b>,374</b>	,161	.22
9. O ensino será inclusivo se os professores assumirem que os alunos aprendem de forma diferente.	,166	-,054	,054	<b>,664</b>	<b>.46</b>
49. A escola só promoverá inclusão educativa se os professores recorrerem a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos.	,081	,029	,107	<b>,660</b>	<b>.45</b>

11. É fundamental que a formação contínua incida sobre as questões relacionadas com a inclusão educativa.	,179	-,040	,108	<b>,637 .41</b>
37. O trabalho de grupo é uma via propícia para a inclusão educativa.	,150	-,082	,314	<b>,609 .40</b>
15. A gestão flexível do currículo é uma condição essencial para promover a inclusão educativa de todos os alunos.	,079	-,008	,039	<b>,520 .28</b>
39. Desenvolvo os programas escolares tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos.	,184	-,132	,401	<b>,476 .32</b>
34. Os critérios gerais de avaliação dos alunos do ensino básico devem atender à sua diversidade.	,247	-,160	,352	<b>,449 .29</b>
55. A existência de percursos curriculares alternativos constitui uma via propícia para a inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem.	,266	-,154	,159	<b>,426 .22</b>
24. A planificação do processo de ensino-aprendizagem é uma prática importante para o sucesso dos alunos.	,212	-,101	,371	<b>,410 .26</b>
19. As diferenças dos alunos são um estímulo para utilizar metodologias de ensino-aprendizagem mais activas.	,173	,107	,241	<b>,352 .18</b>
45. A extensão dos programas escolares tem dificultado o recurso a outras temáticas consideradas necessárias para o desenvolvimento dos alunos.	-,047	,045	,215	<b>,340 .16</b>

<sup>a</sup> Itens invertidos.

**Tabela 7. Matriz de correlação factorial**

Factor	1	2	3	4
1	1,000			
2	-,272	1,000		
3	,160	-,020	1,000	
4	,228	-,044	,246	1,000

Na Tabela 7 apresentámos a matriz de correlação factorial <sup>52</sup>(*factor correlation matrix*) que representa a correlação entre os factores extraídos, e que é importante para a decisão entre a rotação ortogonal e oblíqua. Neste caso, verificámos uma correlação de aproximadamente -0.27 entre o 1º e o 2º factor, e de 0.25 entre o 3º e 4º factor, ainda significativa a correlação entre o 1º e o 4º factor 0.23. o que confirma a pertinência da opção pela rotação *oblimin*<sup>53</sup>.

Para o teste das hipóteses, o cálculo da pontuação obtida por cada sujeito no factor resulta do somatório das pontuações dos itens (que compõem a opção final do investigador para este factor), e não da ponderação factorial de que resultam os *scores*. Esta opção é, por um lado, a mais comum na literatura, o que permite uma mais fácil comparação entre estudos publicados, e por outro lado, a sua métrica torna a interpretação dos resultados mais fácil.

Uma vez que não se verificou a replicação da estrutura teórica, procedemos à interpretação da estrutura encontrada. No entanto, consideramos que existem um conjunto de motivos que nos ajudam a compreender tal discrepância:

<sup>52</sup> Segundo Hair (*et. al.*) uma matriz de correlação factorial permite-me identificar "as intercorrelações entre todas as variáveis" (*idem*, *ibidem*)

<sup>53</sup> A rotação *oblimin* ou oblíqua, em vez de limitar, arbitrariamente a rotação factorial a uma solução ortogonal – na qual os factores são extraídos mantendo-se os eixos a 90 graus, o que significa que os conceitos durante a rotação permanecem sem correlação –, permite identificar o grupo em que cada factor está correlacionado (Hair, *et. al.*, 1998: 91), o que se justifica no nosso caso.

- i. Em primeiro lugar, estamos perante um questionário de percepções e perspectivas dos docentes, aspectos que, em nosso entender, comprovam a ideia de que o trabalho em referência não possa ser considerado um estudo de índole experimental.
- ii. Por outro lado, a análise factorial é uma análise estrutural realizada *a posteriori*, com base nas respostas dos inquiridos e não nas perguntas do questionário. Embora o número de factores obtidos se tenha mantido, alguns itens mudaram de factor, muito provavelmente, devido a uma certa ambiguidade quer ao nível de interpretação e das respostas dos docentes a um mesmo item, quer ao nível de posicionamento relativamente a aspectos substantivos do próprio campo da inclusão e da diferenciação curricular.

Dos quatro factores encontrados, salientamos que alguns deles se definem com clareza devido aos pesos factoriais significativos dos itens que integram. A sua análise permitiu-nos identificar que o factor mais importante (Factor 1) diz respeito à (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional, por parte das escolas e dos professores, sendo responsável por 16,51% da variância<sup>54</sup> total. É também digno de registo que o factor que consideramos reportar-se às percepções sobre inclusão e escola inclusiva (Factor 4) seja o último precedido das práticas curriculares quotidianas dos professores (Factor 3) que surge precisamente a seguir à necessidade de formação contínua (Factor 2), o que nos leva a inferir que em termos de práticas curriculares promotoras de inclusão educativa, os professores sentem escassez de formação para lidar com a nova realidade escolar.

### **Estudo da consistência interna<sup>55</sup>**

Determinada a dimensionalidade<sup>56</sup>, iniciámos a análise da consistência interna dos factores encontrados e a homogeneidade dos itens.

---

<sup>54</sup>A variância é uma medida de dispersão que nos indica como se distribuem, de uma maneira geral, os seus valores relativamente ao valor esperado.

<sup>55</sup>A consistência interna é uma medida de confiabilidade, que avalia a consistência entre as variáveis de uma escala múltipla. "A ideia de consistência interna é que os itens ou indicadores individuais da escala devem medir o mesmo constructo e assim ser altamente inter-relacionados" (Hair, *et al.*, 1998: 111).

<sup>56</sup>Uma suposição inerente e exigência essencial para a criação de uma escala múltipla é que os itens sejam unidimensionais, significando que eles estão fortemente associados um com o outro e representam um só conceito. A análise factorial tem um papel essencial na realização de uma

**Tabela 8 Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor 1**

Item	Média	DP	r <sup>57</sup>
32. Na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes tem-se preocupado em recorrer a diferentes metodologias de forma a garantir uma efectiva diferenciação curricular.	3,25	,943	,605
33. Na minha escola/agrupamento de escolas existem condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo.	3,00	1,101	,518
51. Na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes, a que pertenço, define estratégias para a inclusão educativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem.	2,93	,966	,527
13. O Projecto Curricular de Turma tem-se revelado um importante dispositivo para poder atender às diferenças dos alunos.	3,18	,936	,539
23. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	3,54	,900	,511
18. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	3,12	1,084	,467
8. A concretização de Projectos Curriculares (Escola e Turma) tem permitido adequar o currículo nacional a cada escola.	3,35	,879	,510
27. A concepção, implementação e avaliação de Projectos Curriculares de Turma é uma forma de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem.	3,52	,815	,473
66. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	3,70	,843	,393
64. Os professores participam na identificação dos conteúdos a trabalhar nas acções de formação que frequentam.	2,77	1,014	,393
12. Os professores participam na identificação dos objectivos a atingir nas acções de formação que frequentam.	2,89	1,115	,338
36. A organização do currículo por áreas curriculares no ensino básico facilita a integração dos conhecimentos dos alunos.	3,70	,650	,271

Na Tabela 8 encontramos a média, desvio-padrão e correlação corrigida de cada item com o factor 1. O factor, composto por 12 itens, obteve uma média de 38.96 (DP=6.48). A alfa de Cronbach foi de 0.812. Todos os itens obtiveram correlações significativas com o factor.

**Tabela 9 Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor 2**

Item	Média	DP	r
31. A formação contínua tem procurado dar resposta às necessidades evidenciadas pelos professores.	3,35	0,940	,557
52. A formação contínua não tem promovido o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais necessárias à mudança das práticas curriculares.	3,18	0,923	,540
50. Muitas acções de formação contínua atendem às necessidades dos professores.	3,34	0,902	,551
56. As acções de formação contínua preparam para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula.	3,53	0,849	,517
48. A formação contínua é demasiado teórica.	2,91	1,040	,518
28. A formação contínua tem-se desenvolvido em contexto, isto é, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade.	2,94	1,164	,237

avaliação empírica da dimensionalidade de um conjunto de itens, pela determinação do número de fatores e das cargas de cada variável nos mesmos. O teste de unidimensionalidade é que cada escala múltipla deve consistir em itens com cargas altas em um único fator. Se uma escala múltipla é ter múltiplas dimensões, cada dimensão deve ser refletida por um fator separado" (*idem, ibidem*).

57 Correlação corrigida. Correlação do item com a subescala excepto o próprio item.

Item	Média	DP	r
31. A formação contínua tem procurado dar resposta às necessidades evidenciadas pelos professores.	3,35	0,940	,557
52. A formação contínua não tem promovido o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais necessárias à mudança das práticas curriculares.	3,18	0,923	,540
50. Muitas acções de formação contínua atendem às necessidades dos professores.	3,34	0,902	,551
56. As acções de formação contínua preparam para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula.	3,53	0,849	,517
48. A formação contínua é demasiado teórica.	2,91	1,040	,518
28. A formação contínua tem-se desenvolvido em contexto, isto é, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade.	2,94	1,164	,237
65. Embora grande parte da oferta formativa incida em questões pedagógicas, as temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes.	2,33	0,700	,175

Na Tabela 9 encontramos a média, desvio-padrão e correlação corrigida de cada item com o factor 2. O factor, composto por 7 itens, obteve uma média de 21.57 (DP=4.036). A alfa de Cronbach foi de 0.723. Todos os itens obtiveram correlações significativas com o factor.

**Tabela 10 Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor 3**

Item	Média	DP	r
47. No decurso das actividades lectivas recorro frequentemente a outros materiais para além do manual escolar.	4,55	0,504	,453
54. Desenvolvo com frequência um trabalho individualizado com os alunos.	4,23	0,659	,418
7. Recorro com frequência a formas de trabalho específicas para ajudar os alunos com mais dificuldades.	4,41	0,571	,433
62. O número de alunos por turma é fundamental para poder dar resposta às diferentes necessidades e/ ou dificuldades dos alunos.	4,54	0,620	,357
10. Utilizo com frequência instrumentos diversificados para avaliar o progresso de cada aluno.	4,12	0,651	,456
25. Sempre que possível, os professores recorrem a temáticas que se relacionam com as vivências e/ou experiências dos alunos.	4,36	0,591	,382
57. Na planificação utilizo os diferentes saberes dos alunos como meio de alcançar as metas previstas no currículo.	4,05	0,530	,413
5. Os professores utilizam metodologias de ensino diversificadas de forma a poderem atender às diferentes necessidades e capacidades dos alunos.	4,34	0,675	,398
17. O número de alunos por turma é fundamental para poder dar resposta aos interesses e/ou curiosidades dos alunos.	4,62	0,678	,279
20. Os professores utilizam a sua autonomia para adaptar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos.	3,89	0,737	,310

Na Tabela 10 encontramos a média, desvio-padrão e correlação corrigida de cada item com o factor 3. O factor, composto por 10 itens, obteve uma média de 43.10 (DP=3.36). A alfa de Cronbach foi de 0.725. Todos os itens obtiveram correlações significativas com o factor.

**Tabela 11 Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens do factor 4**

Item	Média	DP	r
9. O ensino será inclusivo se os professores assumirem que os alunos aprendem de forma diferente.	3,92	0,910	,484
49. A escola só promoverá inclusão educativa se os professores recorrerem a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos.	3,91	0,820	,510
11. É fundamental que a formação contínua incida sobre as questões relacionadas com a inclusão educativa.	3,84	0,777	,459
37. O trabalho de grupo é uma via propícia para a inclusão educativa.	4,15	0,636	,497
15. A gestão flexível do currículo é uma condição essencial para promover a inclusão educativa de todos os alunos.	3,89	0,767	,362
39. Desenvolvo os programas escolares tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos.	3,98	0,617	,406
34. Os critérios gerais de avaliação dos alunos do ensino básico devem atender à sua diversidade.	4,06	0,714	,390
55. A existência de percursos curriculares alternativos constitui uma via propícia para a inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem.	3,90	0,815	,322
24. A planificação do processo de ensino-aprendizagem é uma prática importante para o sucesso dos alunos.	4,27	0,615	,349
19. As diferenças dos alunos são um estímulo para utilizar metodologias de ensino-aprendizagem mais activas.	3,73	0,806	,284
45. A extensão dos programas escolares tem dificultado o recurso a outras temáticas consideradas necessárias para o desenvolvimento dos alunos.	4,04	0,734	,228

Na Tabela 11 encontramos a média, desvio-padrão e correlação corrigida de cada item com o factor 4. O factor, composto por 11 itens, obteve uma média de 43.70 (DP=4.36). A alfa de Cronbach foi de 0.741. Todos os itens obtiveram correlações significativas com o factor.

A distribuição de *frequência* dá-nos informações relativas aos casos que ocorrem em cada item; no nosso caso, os valores percentuais apresentados foram calculados excluindo o número total de omissos.

No que diz respeito às medidas de localização, apenas utilizámos a *média* aritmética para obter informações relativas à distribuição de valores das variáveis em estudo.

No que concerne às medidas de dispersão, socorremo-nos do *desvio padrão*, uma vez que mede a forma como os elementos se distribuem em torno da média, permitindo-nos assim perceber o grau de consenso dos inquiridos, e do *coeficiente de correlação*, uma vez que permite medir o grau de associação linear entre duas variáveis.

Dado não se ter verificado uma replicação da estrutura teórica, no sentido de tornar mais fácil a leitura de cada conjunto de itens que empiricamente se agruparam dentro de cada factor, elaborámos o Quadro 21 onde se destacam as quatro dimensões teóricas e respectivos enunciados, que vão ser alvo então de análise.

Dimensão	Número do enunciado
Percepções sobre inclusão e escola inclusiva.	9; 49; 11; 37; 15; 39; 34; 55; 24; 19; 45.
(Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional.	32; 33; 51; 13; 23; 18; 8; 27; 66; 64; 12; 36.
Práticas curriculares quotidianas dos professores.	47; 54; 7; 62; 10; 25; 57; 5; 17; 20.
Formação Contínua	31; 52; 50; 56; 48; 28; 65.

Quadro 21– Definição das dimensões e respectivos itens.

### ***6.2.A análise de Conteúdo***

No que concerne às entrevistas, começámos por proceder à audição de ambas, o que nos permitiu de imediato relembrar muita da informação recolhida, o meio em que se processaram, as circunstâncias que as rodearam, as hesitações perante este ou aquele facto, a força expressiva utilizada perante uma ou outra questão, o modo como nos fizemos entender, enfim, um conjunto de aspectos que nos permitiram construir uma ideia global sobre o discurso dos diferentes entrevistados, bem como o seu entendimento relativamente às diversas temáticas.

Seguidamente, demos início à transcrição das entrevistas. Após a transcrição lemo-las em voz alta o que, de alguma forma, nos ajudou na sua análise. Esta fase, de acordo com Bardin (2000: 96) é designada por “leitura flutuante”, que se caracteriza pelo primeiro contacto com os documentos que vão ser alvo de análise. Fizemos anotações e comentários que nos permitiram encadear e relacionar os primeiros aspectos que iam surgindo, ou seja, foi um primeiro passo da análise que Woods (1998) designa como «análise especulativa».

A análise de conteúdo<sup>88</sup> das entrevistas foi feita a partir de categorias predefinidas para o efeito (as quatro dimensões do estudo), subjacentes a subcategorias que no nosso caso concreto se tentaram fazer corresponder aos objectivos da questão colocada, constituindo assim um corpo de análise que contribuisse para consolidar e esclarecer determinados aspectos provenientes de outros instrumentos metodológicos que fundamentaram o estudo. Segundo Bardin a análise de conteúdo “assenta implicitamente na crença de que a categorização (...) não introduz desvios (...) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados

<sup>88</sup> De acordo com Bardin (2000: 42), a análise de conteúdo associa: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

brutos” (Bardin, 2000: 119). Porém, esta pré-categorização nunca se considerou estanque, por forma a permitir que pudéssemos ter em conta qualquer subcategoria emergente que se viesse a revelar pertinente. Esta categorização encontra-se expressa no Quadro 22.

<b>Sistema de categorias e subcategorias para análise das entrevistas</b>			
<b>Categoria Inclusão e Escola Inclusiva</b>	<b>Categoria Recontextualização do currículo</b>	<b>Categoria Práticas Curriculares</b>	<b>Categoria Formação Contínua</b>
Percepções do 1.ºCEB sobre inclusão.  Condições que os professores consideram essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	Forma(s) como os professores recontextualizam o currículo.  Modo(s) como os professores fazem a gestão da diversidade na escola.	Práticas curriculares que os professores normalmente utilizam na sala de aula.  Materiais curriculares a que recorrem para preparação/execução das actividades educativas.  Modo(s) como os professores fazem a gestão da diversidade na sala de aula.  Dinâmicas de trabalho que os docentes privilegiam na escola.	Constrangimentos que os professores identificam na formação para a inclusão.

**Quadro 22– Sistema de categorias e subcategorias para análise das entrevistas.**

Sempre que for oportuno, recorreremos a “unidades de contexto” para melhor ilustrarmos as diferentes situações, pois estas servem de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (...) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 2000: 107).

No que diz respeito à análise da documentação escrita, procedemos à elaboração de grelhas que nos permitiram organizar, simplificar e compreender a informação.

## 7. Caracterização da população e da amostra

Os questionários foram aplicados aos docentes que se encontravam a fazer formação contínua na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

A caracterização pessoal e profissional dos docentes que participaram neste estudo, realizou-se tendo em conta as seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações e situação profissional.

Responderam ao questionário 363 professores (76,7%), cinco foram eliminados por terem um elevado número de omissos na escala, resultando uma amostra de 358 sujeitos produtores de dados.

Gostávamos ainda de ressaltar o seguinte aspecto: é frequente em amostras de professores serem omitidas algumas variáveis classificatórias. Esta estratégia é utilizada pelos respondentes para assegurarem a sua não identificação, uma vez que numa escola o cruzamento entre duas variáveis classificatórias (ex.: género e idade) pode ser o suficiente para identificar o inquirido. As garantias de anonimato e sigilo dadas por nós foram percebidas como suficientes pela maioria dos inquiridos mas, ainda assim, não foi sentida como suficiente para alguns sujeitos.

Como se verifica no Gráfico 2, 89,17% dos inquiridos são do sexo feminino e 10,83% do sexo masculino. Estes resultados estão de acordo com a estrutura sócio-profissional dos professores “característica do ensino como profissão é a sua progressiva feminização, sobretudo nos níveis inferiores do sistema educativo” (García, 1999: 145).

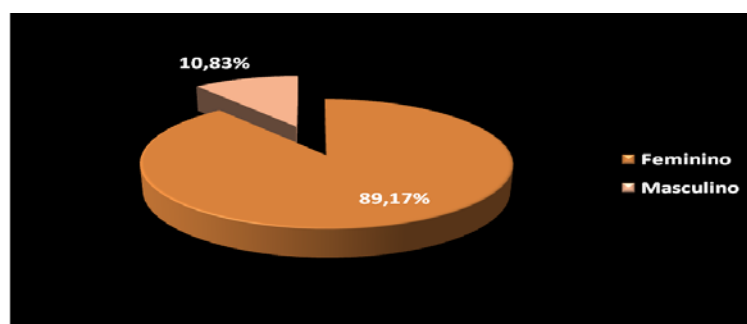


Gráfico 2 – Dados relativos ao sexo.

No que diz respeito à idade, a maioria tem idades compreendidas entre 30 e 45 anos (56.18%), verificando-se deste modo estarmos na presença de uma população relativamente jovem. Reserva-se uma pequena percentagem (6,18%) de inquiridos que se situa numa faixa etária inferior a 30 anos de idade enquanto 37,64% dos inquiridos apresentam idades superiores a 45 anos, o que não deixa de ser considerável.

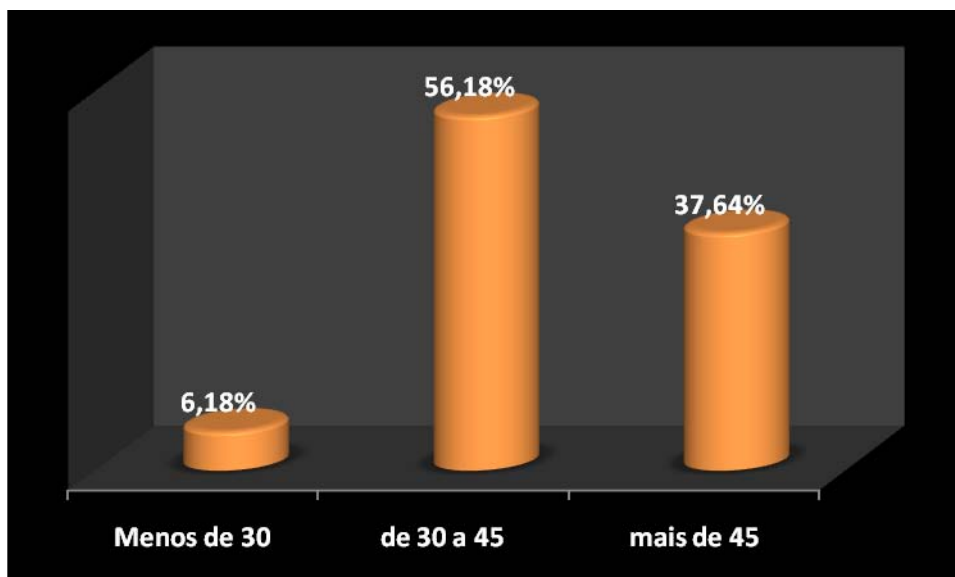


Gráfico 3 – Dados relativos à idade.

No que concerne ao tempo de serviço dos respondentes (Gráfico 4), verificamos que maioria tem mais de 21 anos de serviço (44,73%), logo de seguida estão aqueles que possuem entre 11 e 20 anos de serviço (34,47%) e, finalmente, temos 20,80% com 10 anos de serviço ou menos.

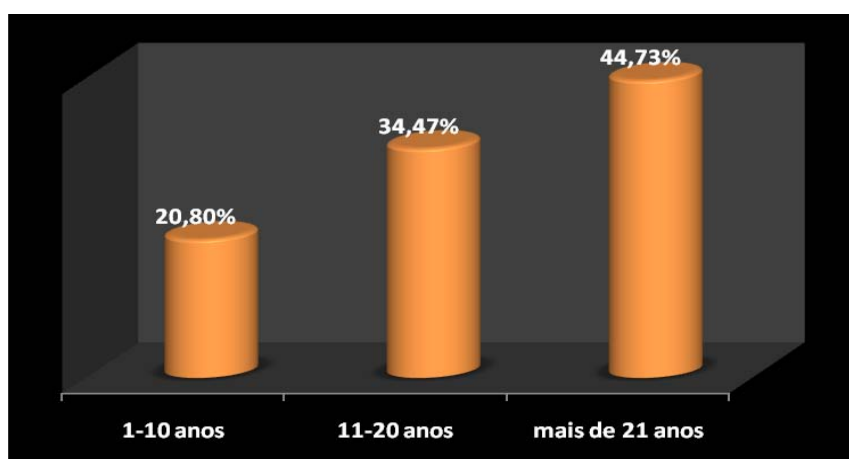


Gráfico 4 – Dados relativos ao tempo de serviço.

A licenciatura é a habilitação literária mais frequente (87.92%), sendo os titulares do grau de bacharel 8,43% e do grau de mestre 3,37%.

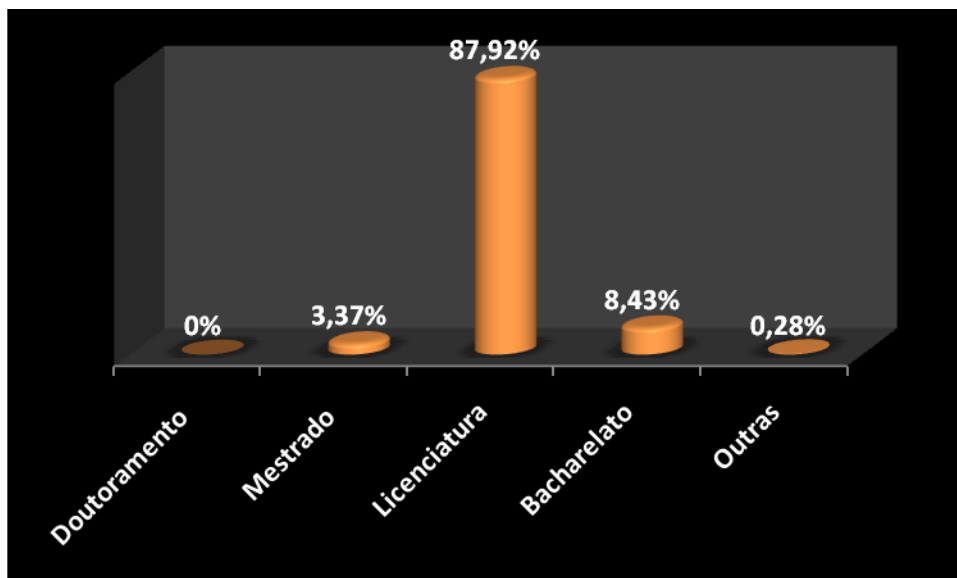


Gráfico 5 – Dados relativos a habilitações académicas.

É de destacar duas situações, quando comparamos esta variável com as duas variáveis anteriormente referidas. Por um lado, a existência já diminuta de professores detentores do grau de bacharel, tendo em conta que a grande maioria dos professores (93,82%) tem trinta ou mais anos de idade e que 79,2% têm mais de 10 anos de serviço, na medida em que a qualificação académica de acesso à profissão docente outrora exigida aos educadores de infância e aos professores do 1.º ciclo do ensino básico era o bacharelato, situação que foi alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, nos termos da qual os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário passaram a adquirir a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura. Por outro lado, a existência, ainda que minoritária, de professores possuidores do grau de mestre (3,37%), a exercer a sua função docente neste nível de ensino, para o qual ainda não era exigido tal grau, embora, na sequência do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, este tenha passado a ser exigido para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Destes dados, podemos inferir que estamos perante um corpo docente que, pelo menos no que diz respeito às habilitações académicas, possui os requisitos para se poder pensar num ensino de qualidade.

No que diz respeito à situação profissional (Gráfico 6) a maior percentagem de docentes (58.52%) pertence a um Quadro de Zona Pedagógica, sendo de quase 40% a percentagem dos que pertence ao Quadro de Escola.

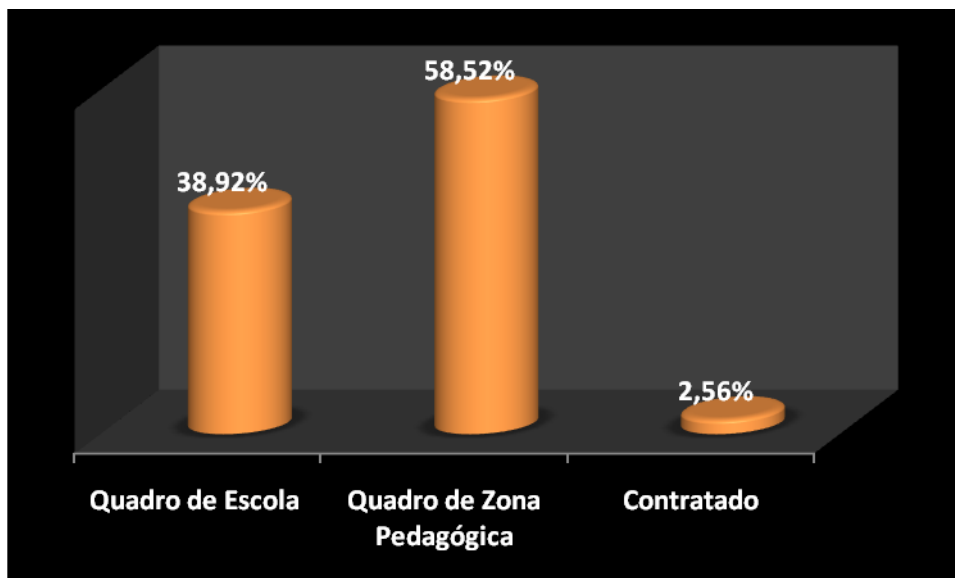


Gráfico 6 – Dados relativos à situação profissional.

A caracterização da amostra em estudo, permite-nos destacar os seguintes aspectos:

- A presença entre os inquiridos de uma elevada percentagem de professores que pertencem a um quadro (97,44%);
- A reduzida expressão percentual de professores que possuem habilitação do grau de bacharel (8,43%);
- A presença entre os inquiridos de um elevado número de professores com significativa experiência profissional, na medida em que cerca de 79,2% possuem mais de dez anos de serviço docente.

De uma maneira geral, tais resultados permitem-nos verificar que estamos em presença de uma amostra composta por um grupo qualificado de docentes, não só em termos académicos e profissionais, bem como no que diz respeito à sua experiência pedagógica, indiciando terem-se reunido as condições básicas para que este estudo se possa revelar representativo da realidade que se pretende estudar.

## 8. Caracterização do contexto de observação

O estudo de caso que efectuámos, realizou-se no ano lectivo de 2007/2008, em duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico do Distrito de Leiria, desenvolvendo-se o trabalho de permanência no campo nos meses de Fevereiro e Março de 2008.

Para caracterizar o contexto onde decorreu a observação, considerámos três elementos principais: as docentes (formação, experiência profissional), as escolas (localização, nível de

ensino e número de alunos) e as turmas observadas (número de alunos e descrição física das respectivas salas de aula).

Considerámos pertinente proceder à caracterização do contexto de observação, na medida em que, julgamos que facilitará a leitura e a compreensão dos dados que serão apresentados posteriormente.

### ***8.1. As docentes***

Procedemos a uma breve caracterização das duas professoras que aceitaram participar no projecto de investigação, em virtude de possuírem formação e experiência profissional distintas embora, ambas sejam professoras do 1.º ciclo do ensino básico. Por questões éticas de investigação decidimos apelidar uma das professoras por Professora A e outra de Professora B. Pensamos que esta caracterização é útil na interpretação dos dados recolhidos que mais à frente serão apresentados.

#### **A Professora "A"**

Conhecemos a docente há já algum tempo, uma vez que a mesma frequentou uma acção de formação contínua em Matemática, para professores do 1.º Ciclo, formação essa que dinamizámos no ano lectivo 2005/2006, através da Escola Superior de Educação de Leiria. Durante esse ano lectivo, estabelecemos uma boa relação pessoal com a docente o que facilitou a sua adesão ao projecto e o nosso acesso à sala de aulas onde lecciona.

A docente é Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Avaliação das Aprendizagens, pela Universidade Técnica de Lisboa. É professora de nomeação definitiva e pertence ao Quadro de Escola do 1.º Ciclo, que por razões de anonimato, denominámos por **Escola A**.

A professora A possui uma significativa experiência profissional, não só em termos de docência, na medida em que lecciona há 28 anos, algumas vezes na qualidade de professora de apoio educativo, bem como em termos de gestão pedagógica, designadamente como Coordenadora de Escola (6 anos), Presidente do Conselho de Docentes (1 ano) Presidente do Conselho Pedagógico (1 ano) e Coordenadora dos Apoios Educativos (1 ano).

No ano lectivo em que decorreu a investigação, a turma que leccionava tinha dois anos de escolaridade (1.º e 2.º ano) e a docente tinha a seu cargo a coordenação da escola.

Nos vários contactos que tivemos com a professora, pudemos, ainda, verificar o seu interesse em manter-se constantemente actualizada, quer a nível pedagógico quer a nível científico, o que comprovámos pelo número e diversificação de acções de formação frequentadas, em horário pós-laboral e a custas próprias. Confidenciou-nos também que o seu interesse em participar no nosso projecto de investigação radicava na possibilidade de partilhar experiências, enriquecer os seus conhecimentos e a melhorar a sua prestação como professora.

### **A Professora “B”**

Em relação à Professora B conhecíamos-la há mais tempo, pois desde o ano lectivo 2001/2002 que trabalhamos em conjunto na formação inicial de professores do 1.º Ciclo, tendo uma relação profissional excelente, facto esse que facilitou a adesão ao projecto e, conseqüente acesso à sua sala de aulas.

A docente é Licenciada em Professores do 1.º Ciclo, pela Escola Superior de Educação de Leiria. É professora de nomeação definitiva, pertence ao Quadro de uma Escola do 1.º Ciclo, e é Titular do Agrupamento. À semelhança do que fizemos em relação à docente anterior, também, neste caso, identificamos a escola onde trabalha como **Escola B**.

Possui uma longa experiência profissional, quer em termos de docência, na medida em que lecciona há 29 anos, tendo sido professora titular de turma, professora no ensino recorrente para adultos (cerca de 7 anos) e professora do Ensino Básico Mediatizado (3 anos), quer em termos de gestão pedagógica, designadamente como Coordenadora de Escola (cerca de 7 anos), Presidente do Conselho de Escolar/Docentes (vários anos), Membro do Conselho Pedagógico (1 ano) e Presidente de Assembleia de Escola (1 ano).

No ano lectivo em que decorreu a nossa investigação, a turma que tinha atribuída integrava alunos de um ano de escolaridade (2.º ano). A docente tinha a seu cargo a coordenação da escola.

Pudemos verificar que a docente procura estar actualizada, tanto a nível pedagógico como a nível científico. Apercebe-nos deste facto através do número e da diversificação de acções de formação frequentadas, em horário pós-laboral, sendo os custos das mesmas suportadas pelas mesmas. O seu interesse em participar no nosso projecto de investigação radicou na possibilidade de partilhar experiências, enriquecer os seus conhecimentos, a melhorar a sua prestação enquanto professora.

## ***8.2. As Escolas***

As escolas onde decorreu a investigação, são escolas do 1.º ciclo do ensino básico, que pertencem a agrupamentos de escolas verticais distintos. Na sua caracterização tivemos em consideração os seguintes aspectos: contexto e espaço físico.

### **8.2.1. A Escola A**

#### *Contexto*

Uma das escolas onde se desenvolveu a nossa investigação, a Escola A, situa-se numa aldeia que dista 17km da cidade de Leiria e cerca de 2km de uma vila. A escola pertence a uma das 29 freguesias do concelho de Leiria, uma freguesia que possui 28 km<sup>2</sup> de área e 6.000 habitantes<sup>59</sup>. De acordo com a observação que fizemos, durante a nossa permanência no local, no centro da vila encontram-se instalados vários serviços públicos e um centro de comércio. As áreas vizinhas são constituídas por campos de cultivo, terrenos baldios, por onde passa uma pequena ribeira que alimenta os terrenos, e alguma indústria. Portanto, estamos perante um cenário de cariz rural.

A localidade onde está inserida a **Escola A** é uma aldeia de origem romana, banhada por uma ribeira e rodeada por pinhais. Em tempos, este lugar foi preservado dando à estrada que o atravessa o nome de rua do Escoiral<sup>60</sup> - a escória é o resíduo que fica depois do tratamento do minério de ferro; tudo aquilo que não se aproveitava, constituía a escória para os romanos. Passados séculos, a população continua a utilizar a mesma linguagem e a percorrer os mesmos caminhos.

Como lugares históricos, além do “escoiral” e da ponte romana, situada ao lado daquela, destacam-se alguns lugares com grande valor histórico, nomeadamente o olho da fonte e a ferraria. Possui, ainda, uma quinta que, actualmente, foi renovada e reutilizada como Jardim-de-Infância e Centro de Dia. No espaço da quinta encontra-se também e uma Capela dedicada a S. João Evangelista<sup>61</sup>.

Em 2000, a Junta de Freguesia efectuou um estudo pormenorizado dos recursos existentes na aldeia, bem como da população aí existente.

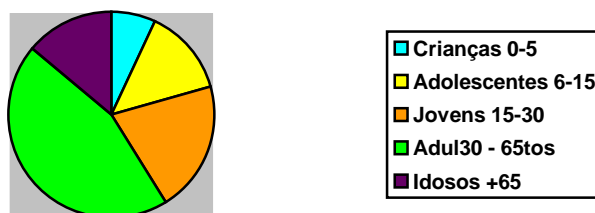
---

<sup>59</sup> De acordo com os dados constantes no site do Agrupamento de Escolas

<sup>60</sup> Dados recolhidos oralmente, em conversa com habitantes da aldeia.

<sup>61</sup> Dados recolhidos oralmente, em conversa com habitantes da aldeia.

Relativamente à população apuram-se os seguintes dados<sup>62</sup>:



**Figura 4 Gráfico ilustrativo da faixa etária da população existente na aldeia.**

Os dados obtidos permitem verificar que, na aldeia, a idade da maior parte dos residentes de idade adulta se situava entre os 30 aos 65 anos.

No que respeita ao tipo de actividades que se exercem na aldeia, pudemos verificar a existência de dois moinhos, um lagar de azeite, 15 lagares de vinho, alguns carros de bois e vários tractores, o que nos permite pressupor que o trabalho agrícola é uma das actividades predominantes.

#### *Espaço físico*

A **Escola A** foi construída em 1950 e situa-se no centro da aldeia. Pertence a um agrupamento de escolas vertical, do qual fazem parte: cinco Jardins-de-Infância, seis escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a escola sede de agrupamento, a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos.

Quanto ao plano arquitectónico da **Escola A**, estamos perante um edifício pertencente ao Plano dos Centenários. A escola é constituída por um bloco com dois andares, um bloco com rés-do-chão incorporados num único edifício. Conta ainda com um pátio, que faz a ligação entre os edifícios, e um recreio com pequenas áreas ajardinadas.

A escola possui ainda um pequeno pátio, um espaço onde os alunos permanecem nos dias de chuva ou quando chegam à escola e de instalações sanitárias. No pátio existe um pequeno compartimento que foi transformado em cozinha, uma vez que, recentemente, foi construído um refeitório, para permitir às crianças realizarem as suas refeições na escola. As refeições, apesar da existência desta pequena cozinha, são confeccionadas na sede de agrupamento e transportadas para a escola à hora do almoço.

---

<sup>62</sup> Cortesia da Junta de Freguesia.

A sala de aula, onde efectuámos a nossa investigação, é grande, face ao número de alunos que utiliza esse espaço. Tem uma secretária ao fundo da sala para a professora, 15 mesas de dois lugares, um quadro negro, um estrado e uma salamandra. É uma sala com boa iluminação, tanto natural como artificial. Possui espaços destinados à arrumação do material, bem como *placards* em corticite, para afixação de trabalhos elaborados pelos alunos. Existem ainda, na sala de aula, computadores em bom estado de funcionamento e ligados à internet.

Os recursos didácticos existentes são para uso comum de toda a escola. Todas as salas de aula possuem computador e jogos, blocos lógicos, material *cuisinaire*, tangram, *puzzles* e diversos jogos didácticos. Outros materiais de uso comum são uma fotocopiadora e umprojector de diapositivos.

A disposição da sala de aula, varia consoante as necessidades dos alunos e o tipo de trabalho proposto. Habitualmente, os dois anos de escolaridade existentes na turma trabalham juntos quando a tipologia de trabalho assim o exige.

Quanto ao funcionamento, a escola possui três turmas em funcionamento tendo cada turma mais do que um ano de escolaridade e funcionam todas no mesmo horário.

Os recursos humanos que contribuem para o normal funcionamento da escola – pessoal docente, pessoal discente e pessoal auxiliar – distribuem-se da seguinte forma: alunos – 61; pessoal docente – 5 e pessoal auxiliar<sup>63</sup> – 3.

### 8.2.2 A Escola B

#### *Contexto*

A outra escola onde realizámos o nosso estudo de caso – **Escola B** –, situa-se em pleno meio urbano, pertencendo ao concelho e à freguesia de Leiria. A sua localização beneficia de um vasto património histórico e cultural.

Em 2001, e de acordo com os dados do INE, a freguesia de Leiria possuía 6,85km<sup>2</sup> de área e 13947 habitantes. Através da observação do local envolvente, bem como do conhecimento que detemos do mesmo, podemos afirmar que a escola em apreço se situa numa zona onde o tráfego pedestre e rodoviário é significativo. Na zona mais próxima da escola, isto é, num raio aproximado de 500 metros, podemos encontrar, predominantemente, actividade

---

<sup>63</sup> O pessoal auxiliar engloba pessoas que trabalham na qualidade de tarefas.

comercial, serviços, recursos educativos e edifícios religiosos, o que contribui para que seja uma zona muito frequentada.

Leiria é o centro de uma região que associa à agricultura e à pecuária tradicionais as indústrias de moldes, os alimentos compostos para animais, a moagem, a serração de madeiras, a resinagem, os cimentos, os metais, a serração de mármore, a construção civil, o comércio e, mais recentemente, o turismo. O principal sector económico é o sector terciário, isto é, o sector dos serviços.

O concelho de Leiria é, no contexto regional, uma região rica em história e cultura, com variedade geográfica e localismo, mas ao mesmo tempo unida na solidariedade e hospitalidade. O concelho é um pólo de interesses significativo para imigrantes que aqui procuram trabalho e uma vida melhor, devido, essencialmente, à força expansiva dos seus núcleos urbanos e ao dinamismo e empreendedorismo da população.

Segundo o Projecto Educativo da Escola<sup>64</sup>, 15% dos pais são detentores de uma licenciatura, 28% têm uma formação académica ao nível do secundário, 24% dos pais encontram-se habilitado com o 9º ano de escolaridade, 21% dos pais tem o 6º ano de escolaridade, 11% têm o 4º ano e menos de 1% têm nível inferior ao 4º ano.

Ao nível da alimentação, embora a escola ofereça serviço de cantina, a verdade é que apenas uma minoria da comunidade escolar usufrui deste serviço. Para facilitar a gestão da cantina, os alunos do 1.º e dos 2.º anos almoçam das 12h às 13h e os alunos do 3.º e dos 4.º anos almoçam das 14h às 15h.

### *Espaço físico*

A **Escola B** pertence a um agrupamento de escolas vertical do qual fazem parte: três Jardins de Infância, oito escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º e 3.º Ciclos na escola sede de agrupamento.

Foi edificada em 1941, de acordo com o plano arquitectónico Raul Lino. A escola é constituída por um bloco de dois pisos, com quatro salas de aula, instalações sanitárias, uma cozinha, um gabinete, uma biblioteca e um pavilhão pré-fabricado, datado de 1979, “cuja

---

<sup>64</sup> Projecto Educativo 2005/2008 “O saber e o sentir – as chaves de um tesouro para a vida”

finalidade é a de acolher o excesso de população escolar”<sup>65</sup>. Actualmente, uma das duas salas, do pavilhão pré-fabricado, serve de sede da Associação de Pais.

O edifício é dotado de um alpendre, de um espaço lúdico (no recinto da escola ao ar livre) e de um espaço que, habitualmente, é usado para as actividades Físico-Motoras, dada a inexistência de pavilhão Gimnodesportivo. Neste espaço aberto, encontramos ecopontos e contentores de lixo orgânico, mesas de madeira fixas ao solo, algumas árvores, bancos de madeira e de cimento, assim como um canteiro onde, eventualmente, se pode criar uma “horta escolar”. A fachada principal exhibe um sistema de segurança e um azulejo onde se pode ler “Aqui aprendemos a crescer.”

Na biblioteca encontram-se diversos materiais didácticos, tais como, cassetes didácticas, dicionários e livros infantis. É um espaço pedagógico utilizado pelos alunos, pelo menos uma vez por semana, para a requisição de livros.

A sala de aula, onde efectuámos as observações, possui boas dimensões face ao número de utilizadores. Possui uma secretária para a professora, junto ao quadro negro e 16 mesas de dois lugares, que por norma estão dispostas em “U”. No entanto, sempre que se justifique, essa disposição é alterada. No lado oposto à parede do quadro negro, existe um pequeno quadro branco e um lavatório. É uma sala com boa iluminação, quer natural quer artificial. Possui espaços destinados à arrumação do material, bem como *placards* de corticite para afixação dos trabalhos realizados pelos alunos. Existem, ainda, na sala de aula, computadores em bom estado de funcionamento ligados uma impressora.

Os restantes recursos didácticos e musicais existentes são para uso comum de toda a escola. Todas as salas de aula possuem computador e jogos. Outros materiais de uso comum são a fotocopiadora e o projector de diapositivos.

A **Escola B** possui, ainda, algum material técnico, como por exemplo: retroprojector, projector multimédia, projector de *slides*, uma mesa de mistura de som, alguns microfones, televisão e manuais escolares. Para além destes recursos, podemos aceder à Internet através de um computador e realizar trabalhos em outros três.

---

<sup>65</sup> In Projecto Educativo 2005/2008 – *O Saber e o Sentir – As chaves de um tesouro para a Vida*, p.6.

Os recursos humanos que existem na escola – pessoal docente, pessoal discente e pessoal auxiliar – distribuem-se da seguinte forma: alunos – 187; pessoal docente – 11 e auxiliares – 4.

### ***8.3. As turmas***

Tendo presente os propósitos da investigação, é importante conhecer, genericamente, as turmas que foram alvo de observação, para melhor se interpretar e compreender os dados recolhidos.

De uma maneira geral, são duas turmas que têm os primeiros anos de escolaridade e em ambos os casos as professoras já tinham trabalhado com estes alunos no ano lectivo anterior. As turmas têm regras de funcionamento semelhantes, pese embora tenham fins pedagógicos distintos, de acordo com as especificidades de cada uma.

#### **8.3.1. A Turma A**

A Turma A<sup>66</sup> da Escola A, é constituída por 20 alunos, nove a frequentar o 1.º ano de escolaridade e onze o 2.º ano. Têm idades compreendidas entre os seis e os oito anos e são todos de nacionalidade portuguesa. Os alunos do 1.º ano englobam dois rapazes e sete raparigas e os do 2.º ano quatro raparigas e sete rapazes. Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar, sem excepção.

De uma maneira geral, os alunos são provenientes da própria localidade ou de aldeias circundantes. Os alunos deslocam-se para a escola a pé ou de carro. Os que residem em localidades mais afastadas, deslocam-se em meio de transporte cedido pela Junta de Freguesia.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, sete têm o 1.º CEB, 20 o 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), oito o 3.º CEB, quatro o Ensino Secundário e 1 é licenciado.

Na quase totalidade, os alunos são provenientes de famílias estruturadas e vivem com os pais, registando-se apenas um caso em que a aluna vive com os avós.

Os alunos mantêm um bom relacionamento com a escola, existindo bom relacionamento entre as turmas que partilham o edifício, bem como com a comunidade docente e não docente.

A turma A tem, no geral, um bom ritmo de trabalho, o que não impede a existência de grupos diferenciados de trabalho, dentro do espaço sala de aula.

---

<sup>66</sup> Para proceder à caracterização da turma foi essencial a informação cedida pela professora através do Projecto Curricular de Turma

O aluno **A** é um aluno que está inserido no grupo do 1º ano, mas, no entanto, tem apresentado um ritmo de trabalho superior ao restante grupo, pelo que, no decorrer das actividades lectivas há uma preocupação em desenvolver com este aluno um trabalho que exija um maior grau de execução de modo a responder às suas necessidades e expectativas.

As alunas **B, C e D** representam um outro grupo de trabalho caracterizado por um ritmo mais lento e por algumas dificuldades de aprendizagem, marcadas principalmente por algumas dificuldades ao nível da interpretação de enunciados e textos.

No caso deste grupo de trabalho, há também a preocupação de desenvolver exercícios diferenciados que promovam a construção de um auto-conceito positivo e, também, a aquisição de competências que, de forma gradual, lhes permitam ao máximo acompanhar o restante grupo.

Ao nível do comportamento e atitudes, a turma caracteriza-se por possuir um comportamento razoável dentro da sala de aula, prevalecendo os valores de cooperação e entreatajuda.

No entanto, têm-se verificado algumas alterações no comportamento e nas atitudes dos alunos ao longo da semana, facto que poderá ser justificado pela elevada carga horária a que os mesmos estão sujeitos. Neste sentido, a professora responsável pela turma tem tido a preocupação de programar os períodos lectivos em função do nível de rendimento esperado dos alunos.

Regra geral, os alunos têm sempre aulas na mesma sala, mudando somente de espaço para realizar as actividades de Expressão e Educação Físico-Motora ou quando realizam algumas actividades experimentais.

#### *Regras de funcionamento da turma*

No início da aula, cada aluno recolhe o seu dossier do armário que se encontra à entrada da sala e arruma os seus materiais escolares (estojos, cola, tesouras, régua, canetas, lápis...) numa caixa que possui à sua frente para esse efeito.

No final do dia, os alunos fazem a sua auto-avaliação, preenchendo uma tabela construída para esse efeito, onde fazem uma apreciação sobre o seu comportamento e o seu desempenho, com indicadores coloridos (critério das cores do semáforo). Preenchem a tabela com uma bolinha verde, caso tenham tido um bom comportamento, uma bolinha amarela, caso o mesmo

tenha sido razoável, e com bolinha vermelha quando têm faltas mais graves a nível de comportamento. Procedem de forma idêntica para o seu nível de desempenho.

### 8.3.2. A Turma B

A turma B<sup>67</sup> é composta por 24 alunos, dos quais 12 são do género feminino e 12 do género masculino. Os alunos são todos de nacionalidade Portuguesa, naturais e residentes em Leiria, tendo estado juntos na mesma turma no ano anterior.

Não há alunos retidos nem com Necessidades Educativas Especiais. Todavia, são de assinalar os casos de dois alunos com problemas de concentração, um com dificuldades de aprendizagem e um com problemas sócio-afectivos.

De acordo com informação cedida pela professora responsável da turma, a maioria dos seus alunos frequentou creche, infantário ou jardim-de-infância<sup>68</sup>, com a excepção de um aluno que não frequentou qualquer uma destas instituições. Há ainda três alunos que estiveram numa ama, para além de frequentarem as instituições referidas.

Relativamente ao transporte, metade dos alunos desloca-se em transporte próprio (carro dos pais/ encarregados de educação), enquanto a outra metade vem a pé, para a escola, devido à proximidade da sua residência que se situa a uma distância relativamente curta – gastam entre 2 a 15 minutos para se deslocarem de casa à escola.

Quanto às refeições, a maioria almoça em creches/ATL, optando os restantes por almoçar em casa ou na escola.

A maioria da turma pratica actividades extracurriculares, com excepção de três alunos, ocupando-se em actividades como: a natação (14 alunos), as línguas estrangeiras (13 alunos), a prática de desporto (11 alunos), a dança (3 alunos) e, finalmente a catequese (3 alunos).

Relativamente aos agregados familiares, a maioria dos alunos é oriunda de famílias estruturadas (21), dois têm família monoparental e um em outras situações. A maioria das crianças tem um irmão (13 alunos), havendo cinco alunos com dois irmãos e seis alunos que são filhos únicos.

---

<sup>67</sup> Para proceder à caracterização da turma foi essencial a informação cedida pela professora através do Projecto Curricular de Turma.

<sup>68</sup> A creche é um espaço destinado ao acompanhamento pedagógico e cuidado de crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos. O Jardim de Infância tem os mesmos fins que a creche embora para uma faixa etária dos três anos aos seis anos. O Infantário abrange a faixa etária dos três meses aos seis anos.

Quanto às habilitações dos pais, 2 têm o Mestrado, 15 pais são Licenciados, 1 possui Bacharelato, 13 são habilitados com o Ensino Secundário, 12 têm o 3.º CEB, cinco têm o 2.º CEB.

De acordo com um questionário realizado aos alunos pela titular da turma, com o objectivo de melhor conhecer os seus alunos verifica-se que todos os alunos referem ter amigos fora da escola e que gostam de andar na escola. De uma maneira geral, as actividades que assinalam como as preferidas são jogar à bola, ler, estar nas aulas, escrever e dançar. Um dos alunos referiu não gostar da área de Matemática.

Relativamente aos hábitos de leitura da turma, constatámos que todos os alunos gostam e costumam ler, radicando as suas preferências em livros infantis, tais como “Capuchinho Vermelho”, “Gata Borralheira”, “Peter Pan” e “Tintin”.

Em relação aos trabalhos de casa, nove alunos tem a ajuda da mãe, dez alunos tem a ajuda da monitora do ATL.

No que diz respeito aos tempos livres, a maioria da turma brinca acompanhada. Apenas um aluno refere que só brinca na escola. Além disso, nos dias de semana ou ao fim-de-semana, todos os alunos afirmam que costumam ler, ver televisão, ouvir música, fazer os trabalhos de casa e praticar desporto.

#### *Regras de funcionamento da turma*

Como rotina da sala de aula, é habitual, no início do dia, cada aluno recolher o seu dossier do armário que se encontra à entrada da sala e arrumar os seus materiais escolares (estojos, cola, tesouras, régua, canetas, lápis...) numa caixa que possui à sua frente para esse efeito, na sua mesa de trabalho.

Ao longo de cada semana, um aluno assume a tarefa de registar, numa tabela construída para o efeito, o estado do tempo.

Antes de tocar para o intervalo, os alunos lancham no seu lugar, dentro da sala de aula.

Ao iniciar cada semana, existe uma distribuição das tarefas pelos alunos. Essas tarefas englobam o preenchimento da tabela relativa ao estado do tempo, a distribuição do leite pelos colegas, a distribuição de fotocópias e cartões, a arrumação das caixas e pastas, a limpeza da sala e do recreio, a distribuição de livros e cadernos, a vigilância da turma quando a professora tem de se ausentar. Podem existir outras tarefas de carácter mais pontual.

Diariamente, no final do dia de aulas, os alunos fazem a sua auto-avaliação. Para esse efeito preenchem uma tabela, previamente, construída, onde fazem uma apreciação sobre o seu comportamento e o seu desempenho, com indicadores coloridos, seguindo o critério das cores do semáforo. Preenchem a tabela com uma bolinha verde, caso tenham tido um bom comportamento, uma bolinha amarela, caso o mesmo tenha sido razoável, e com bolinha vermelha quando têm faltas mais graves a nível de comportamento. Procedem de forma idêntica para o seu nível de desempenho.

## **Capítulo V**

### **Percepções e Práticas dos professores sobre inclusão educativa e diferenciação curricular**

## **Introdução**

No presente capítulo, procede-se à apresentação e análise dos resultados proporcionados pelo trabalho de campo. Como referimos, no capítulo dedicado à metodologia de investigação, o nosso estudo desenvolveu-se em fases distintas mas complementares. A primeira centrada nas percepções dos professores sobre a inclusão educativa e a diferenciação curricular, a segunda centrada nos processos e práticas de inclusão educativa e diferenciação curricular dos professores em contexto escolar e mais especificamente em sala de aula. Com a concretização da primeira procurava-se compreender o posicionamento dos professores relativamente à inclusão educativa e à diferenciação curricular, bem como reunir um conjunto de elementos, que permitissem contextualizar e aprofundar, em fase posterior, o conhecimento de processos e práticas curriculares de inclusão educativa e diferenciação curricular nos casos estudados.

O presente capítulo apresenta-se organizado em duas secções. Na primeira, dedicada às percepções dos professores sobre inclusão educativa e diferenciação curricular, dá-se conta dos dados proporcionados pelo questionário que foi administrado aos professores do 1.º ciclo do ensino básico. A segunda secção é dedicada aos processos e práticas de inclusão educativa e diferenciação curricular dos professores em contexto escolar e mais especificamente em sala de aula. Nesta secção, apresentamos, sucessivamente, os dados proporcionados pelas entrevistas realizadas às professoras, pela observação que fizemos das suas práticas em sala de aula e pela análise documental que realizámos aos principais instrumentos de gestão curricular das escolas e turmas a que se referem os dois estudos de caso realizados.

### **1. As percepções dos professores**

O nosso estudo desenvolveu-se, como referimos, em duas fases distintas. Este ponto refere-se aos dados proporcionados pela primeira fase, a qual tinha como principais finalidades procurar e conhecer percepções dos professores relativamente à inclusão educativa e à diferenciação curricular, bem como reunir um conjunto de elementos, que nos permitissem analisar, em fase posterior, práticas curriculares dos professores nos casos estudados. Neste sentido, considerámos pertinente perceber como é que os professores vêem a inclusão educativa e a diferenciação curricular e como perspectivam a sua concretização.

Com o intuito de facilitar a leitura desta secção do trabalho, referem-se os objectivos gerais que nortearam esta fase da investigação:

1. Conhecer percepções dos professores sobre inclusão;

2. Identificar processos de (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional;
3. Estudar as práticas curriculares quotidianas dos professores;
4. Reflectir sobre o contributo da formação contínua para este processo.

Estes objectivos correspondem às quatro dimensões que consideramos na apresentação e análise dos resultados dos questionários, de que mais à frente damos conta. Tendo em conta o número de itens do questionário, e para tornar mais fácil a apresentação e análise dos resultados obtidos, optámos por apresentar os mesmos em função das dimensões que delineámos na organização deste projecto de investigação. Na apresentação e análise dos dados, recorreremos a gráficos relativos a cada um dos diferentes itens do questionário, os quais apresentamos, por vezes, de forma associada. Além disso, indicamos também o valor médio das respostas obtidas em cada um dos itens, bem como o respectivo desvio-padrão. Na apreciação e análise dos dados obtidos em cada item, consideramos de forma conjunta, por um lado, os dados relativos às respostas “concordo” e “concordo totalmente” e, por outro lado, os dados relativos às respostas “discordo” e “discordo totalmente”.

Antes, porém, da apresentação por dimensões, procedermos a uma breve apresentação e apreciação global dos resultados proporcionados pelo questionário, para depois passarmos à apresentação e análise dos mesmos em função de cada uma das dimensões referidas, isto é: percepções dos professores sobre inclusão; (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional; práticas curriculares quotidianas dos professores; formação contínua.

### ***1.1 Apresentação e apreciação global dos dados do questionário***

Na Tabela 12 são apresentados os dados globais do questionário. Pela análise da mesma, verificamos que o número total de alunos por turma variava entre 7 e 24, sendo a média de 18,1.

Vinte e sete professores (7.9%) têm formação em Educação Especial (EE). Apenas 36 (10.5%) afirmam não ter alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) na sua turma.

**Tabela 12** Mínimo, Máximo, médias e desvios padrão do número de alunos, número de alunos com DA e número de alunos NEE

	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
Número total de alunos	347	7	24	18,10	4,01
Número de alunos com DA	344	0	16	2,89	2,24
Número de alunos com NEE	342	0	12	1,25	1,34

Para testar a existência de diferenças entre médias foi utilizada a prova estatística ANOVA<sup>69</sup>. A análise de Variância (ANOVA) permite testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias de uma variável contínua nos níveis de uma variável nominal (Hair, Anderson, Tatham Black, 1998). Foi testada a homoscedasticidade<sup>70</sup> com o teste de Levene para as variáveis dependentes. O teste de Sheffé foi escolhido para as comparações *post hoc* por ser o mais adequado a comparações não planejadas (Kieiss & Bloomquist, 1985; Reis, 1997; Hair, Anderson, Tatham Black, 1998).

<sup>69</sup> Análise univariada de variância (ANOVA) é uma “técnica estatística para determinar com base em uma medida dependente, se várias amostras são oriundas de populações com médias iguais” (Hair, *et.al.*, 1998: 24).

<sup>70</sup> Testa-se a homoscedasticidade, “quando a variância de termos de erro ( $\epsilon$ ) parece constante ao longo de um domínio de variáveis preditoras, diz-se que os dados são homoscedásticos. A suposição de variância igual do erro E da população (onde E é estimado a partir de  $\epsilon$ ) é crítica para a aplicação correta da regressão linear” (idem, p. 51).

**Tabela 13 Médias, desvios-padrão, teste de Levene e ANOVA da escala em função do tempo de serviço**

Subescala	Tempo de serviço	n	Média	DP	Levene		ANOVA		Testes <i>post hoc</i>
					F	p	F	p	
Factor_1	1-10	73	3,18	,56	0.21	.979	0.742	.477	
	11-20	121	3,25	,54					
	mais de 21	157	3,27	,54					
	Total	351	3,25	,54					
Factor_2R	1-10	73	2,99	,50	2.396	.093	<b>3.934</b>	<b>.020</b>	1-10<11-20, p=.044
	11-20	121	3,20	,61					
	mais de 21	157	3,05	,58					
	Total	351	3,09	,58					
Factor_3R	1-10	73	4,33	0,37	0.275	.759	,195	,823	
	11-20	121	4,30	0,34					
	mais de 21	157	4,30	0,33					
	Total	351	4,31	0,34					
Factor_4R	1-10	73	3,98	,37	0.819	.442	0.765	.466	
	11-20	121	4,01	,40					
	mais de 21	157	3,95	,35					
	Total	351	3,97	,38					

O teste de Levene foi não significativo para todos os factores de onde se concluiu existir homocedasticidade nestas variáveis para os níveis da VI.

Apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas no factor 2. Os professores com tempos de serviço entre 1-10 anos obtiveram médias inferiores aos professores com tempos de serviço de 11-20 anos. Muito provavelmente porque o seu contacto com a formação contínua ser mais diminuto, devido ao facto de terem uma carreira relativamente curta.

**Tabela 14 Médias, desvios-padrão, teste de Levene e ANOVA da escala em função da situação profissional**

Subescala	Situação profissional	N	Média	DP	Levene		ANOVA	
					F	p	F	p
Factor_1	QE	137	3,24	,53	0.043	.836	0.000	.989
	QZP	206	3,24	,54				
	Total	343	3,24	,53				
Factor_2R	QE	137	3,03	,58	0.086	.769	1.853	.174
	QZP	206	3,12	,59				
	Total	343	3,08	,58				
Factor_3R	QE	137	4,30	0,32	0.060	.807	,029	,865
	QZP	206	4,31	0,34				
	Total	343	4,31	0,33				
Factor_4R	QE	137	3,97	,36	0.454	.501	0.036	.850
	QZP	206	3,98	,38				
	Total	343	3,97	,37				

O teste de Levene foi não significativo para todos os factores de onde se concluiu existir homocedasticidade nestas variáveis para os níveis da VI.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores de quadro de zona pedagógica (QZP) e do quadro de escola (QE) em qualquer dos factores.

Para avaliar o grau de exigência do trabalho foi criada uma variável composta com base em três indicadores: dimensão da turma, número de anos de escolaridade e existirem ou não crianças necessidades educativas especiais (NEE) na turma. Na Tabela 15 pode ser analisada a matriz resultante do cruzamento entre estes indicadores. Resultaram três níveis para a exigência do trabalho: baixa, média e alta.

**Tabela 15 Matriz de classificação do grau de exigência do trabalho\***

NEE	Nº anos escolaridade	Dimensão da turma		
		≤15	16-20	≥21
Sem	1	B	B	M
	2	B	B	M
	3	B	M	A
	4	M	A	A
Com	1	B	B	M
	2	B	M	A
	3	M	A	A
	4	M	A	A

\* B- baixa exigência; M- Média exigência; A- Alta exigência.

**Tabela 16. Médias, desvios-padrão, teste de Levene e ANOVA da escala em função do grau de exigência**

Subescala	Grau exigência	n	Média	DP	Levene		ANOVA	
					F	p	F	p
Factor_1	Baixa	154	3,31	,55	0.537	.585	2.988	.052
	Média	144	3,16	,54				
	Alta	30	3,21	,47				
	Total	328	3,23	,54				
Factor_2R	Baixa	154	3,13	,56	0.115	.891	1.365	.257
	Média	144	3,02	,59				
	Alta	30	3,14	,58				
	Total	328	3,08	,58				
Factor_3R	Baixa	154	4,30	0,35	0.244	.784	,106	,899
	Média	144	4,30	0,33				
	Alta	30	4,33	0,34				
	Total	328	4,31	0,34				
Factor_4R	Baixa	154	3,97	,34	2.108	.123	0.188	.829
	Média	144	3,97	,42				
	Alta	30	4,01	,39				
	Total	328	3,97	,38				

O teste de Levene foi não significativo para todos os factores de onde se concluiu existir homocedasticidade nestas variáveis para os níveis da VI.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores em função do grau de exigência do trabalho, pelo que se pode concluir que apesar de a maioria dos professores quando responde ao questionário considerar que a dimensão das turmas é essencial para poder dar resposta aos interesses e/ou curiosidades, bem como às necessidades e/ou dificuldades dos alunos o mesmo não se verificou quando cruzámos estas variáveis com os diversos factores. Ou seja, apesar de alguns terem turmas com o número máximo de alunos, quatro anos de escolaridade e terem crianças com Necessidades Educativas Especiais não se verifica um entrave no desenvolvimento de práticas curriculares diferenciadas.

## ***1.2 Percepções sobre inclusão e escola inclusiva***

Não é fácil encontrar uma definição consensual de inclusão e/ou de educação inclusiva, uma vez que parece estarmos a calcorrear um terreno onde ainda impera alguma confusão quanto às acções que necessitam de ser implementadas para que tanto a política como a prática avancem, tal como salienta Ainscow (2009).

Estamos em presença de conceitos polissémicos, ambíguos, que se referem a realidades multifacetadas e complexas e que, por isso mesmo, proporcionam leituras e interpretações

bastante diversas, tal como fizemos referência no capítulo II deste trabalho. De acordo com o Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)<sup>71</sup>, a inclusão em educação caracteriza-se, entre outros aspectos, por:

- Valorizar todos os alunos de igual modo;
- Aumentar a participação dos alunos, reduzindo a exclusão cultural e curricular na comunidade escolar;
- Diluir as barreiras quer ao nível físico quer ao nível educativo;
- Reconhecer a inclusão educativa como um aspecto primordial da inclusão social.

O conceito de inclusão caracteriza-se, fundamentalmente, pelo sentido de pertença, o que pressupõe o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar de todos os alunos. Serrano e Correia reforçam e ampliam esta noção, afirmando que “inclusão significa pertença e participação numa sociedade diversificada, não se restringindo unicamente à escola, mas alargando-se às comunidades onde vivem as crianças e suas famílias” (Serrano e Correia, 2003: 58). Consideram, ainda, que “a inclusão é um conceito que engloba todas as crianças”, não devendo restringir-se “apenas às crianças com NEE”. Um aspecto, de resto, corroborado pelo próprio Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, onde se postula que “todos os alunos têm necessidades educativas”, embora se reconheça que tais necessidades podem revestir-se de contornos muito específicos, exigindo, por isso, “a activação de apoios especializados”<sup>72</sup>.

Colocam-se, assim, vários desafios à educação para se conseguir desenvolver um sistema educativo verdadeiramente inclusivo. E, se tal objectivo se destina a conseguir um sucesso real e permanente, então é necessário que se passe a olhar para além dos limites estreitos da simples colocação escolar e se equacionem meios alternativos de apoio à aprendizagem, mais coerentes com uma visão inclusiva. Mais, se quisermos fazer das escolas verdadeiras comunidades educativas, onde todos os alunos aprendam juntos, um dos pilares fundamentais a que se refere Delors e outros (1997), e o sentido de pertença se assuma como um princípio da vida escolar,

---

<sup>71</sup> <http://www.csie.org.uk/publications/breaking-barriers.shtml> 30.08.2009

<sup>72</sup> A respeito das crianças com necessidades educativas, veja-se o que se tem passado em muitas escolas do nosso país, em resultado do progressivo aumento da imigração. Numa mesma sala de aula começa a ser frequente existirem crianças de três ou quatro nacionalidades diferentes, o que, em nosso entender, justifica que o conceito de inclusão se aplique também a crianças que não tendo necessidades educativas especiais (NEE) precisam de apoio específico para se poderem integrar de forma ampla nos contextos educativos em que estão inseridos e para poderem satisfazer as suas *necessidades básicas de aprendizagem*.

então será indispensável proceder a uma efectiva reorganização educacional, tanto ao nível dos fundamentos em que se apoia o fenómeno educativo, como das práticas pedagógicas que o concretizam, no sentido de romper com a lógica burocrática de distribuição uniforme do saber, por todos os alunos, independentemente das suas características bem como de romper com a forte segmentação horária e disciplinar.

Neste sentido, é fundamental o papel desempenhado pelos professores, aos quais incumbe concretizar na prática, especificamente ao nível da realização dos processos de ensino-aprendizagem, os propósitos a que vimos aludindo ao longo do texto. Daí a pertinência deste estudo, sobretudo se tivermos em conta que as percepções que os professores têm sobre inclusão e escola inclusiva são determinantes na forma como idealizam e concretizam o empreendimento educativo, tal como salienta Ainscow (2009).

Se considerarmos os resultados a que se refere o Gráfico 1, pode dizer-se que, de um modo geral, eles sugerem que as percepções dos professores estão em sintonia, ou pelo menos caminham, no sentido da inclusão e da escola inclusiva a que atrás nos referimos. Com efeito, perante a questão “O ensino será inclusivo se os professores assumirem que os alunos aprendem de forma diferente” (Gráfico 7), uma percentagem expressiva dos respondentes (79,8%) concorda com esta asserção, a qual constitui uma premissa fundamental. Isto é, a maioria dos professores tem a ideia de que, para haver inclusão, os professores devem assumir que os alunos aprendem de forma diferente. O valor médio das respostas situa-se muito próximo do concordo ( $\bar{x} = 3.92$ ). Porém, verifica-se alguma dispersão das respostas dadas, como se pode ver pelo valor do desvio-padrão ( $\delta = 0.91$ ). Registe-se ainda que aproximadamente 10% não concorda nem discorda com esta asserção e que 10,4% discordam da mesma.

(9<sup>73</sup>.)

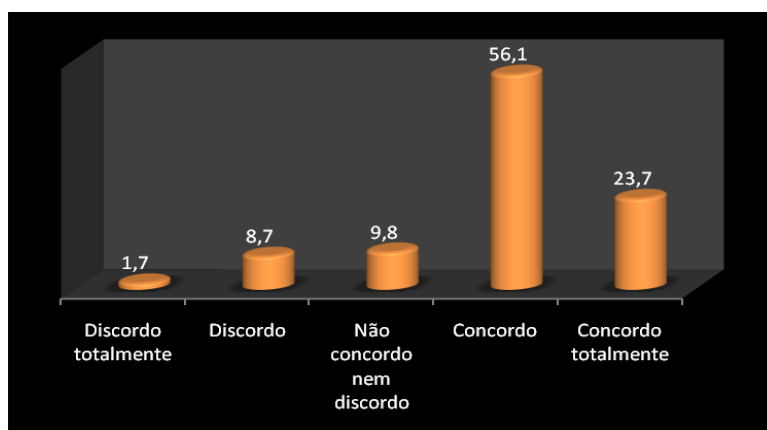


Gráfico 7 – O ensino será inclusivo se os professores assumirem que os alunos aprendem de forma diferente

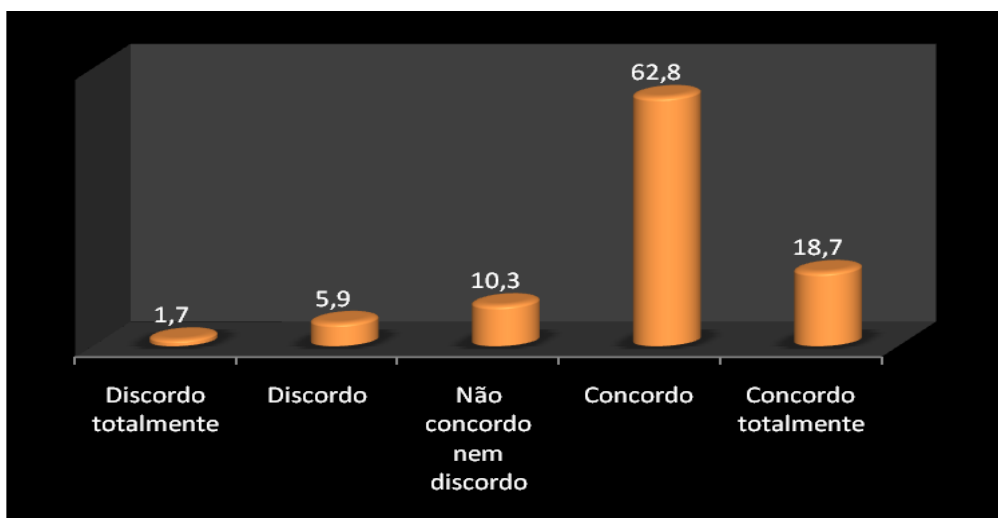
Esta é uma questão fulcral na medida em que se remete, desde logo, para a aceitação da diferença e para múltiplas questões que dela decorrem, tanto pelo lado da aprendizagem do aluno, como pelo lado do trabalho do professor, no processo de ensino aprendizagem e em todo o trabalho curricular que os professores desenvolvem. Com efeito, a aceitação da diferença tem directamente a ver com o trabalho dos professores, é particularmente relevante para a aprendizagem dos alunos e remete para a adopção de práticas educativas e curriculares diferenciadas ajustadas aos diferentes alunos.

Pode dizer-se que as percepções dos professores são coerentes com esta ideia. Com efeito, a esmagadora maioria dos professores (81,5%) considera que “a escola só promoverá inclusão educativa se os professores recorrerem a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos” (Gráfico 8). Apesar do valor médio das respostas tender para o concordo, verificamos uma dispersão nas mesmas ( $\bar{x} = 3.91$  e  $\delta = 0.82$ ).

---

<sup>73</sup> Nos gráficos que se seguem, utilizamos esta referência para nos referirmos ao número do item do questionário a que se referem os dados apresentados.

(49.)



**Gráfico 8 – A escola só promoverá inclusão educativa se os professores recorrerem a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos**

Os resultados anteriores remetem-nos para aspectos estruturantes das práticas inclusivas, sobretudo se assumirmos que aquilo que está em causa é, como releva Roldão (1999), conseguir que todos os alunos concretizem as aprendizagens pretendidas, sem que isso implique estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida.

Este desafio torna-se cada vez mais premente se tivermos em conta tanto as desigualdades que ainda persistem em muitas salas de aula, quanto as características do público que auferem dos benefícios escolares. Como assinala Gimeno (2000), a escola de hoje caracteriza-se pela diferença, pela heterogeneidade e pela diversidade, uma realidade que torna inquestionável a necessidade de originar respostas diferentes para que todos consigam atingir os níveis desejáveis. Uma situação que não se coaduna com a figura do “aluno-padrão estandardizado” que perdurou durante muito tempo, nem com um processo de desenvolvimento curricular de cariz uniforme, que situa o processo educativo mais na perspectiva do conhecimento ou do professor do que na perspectiva do aprendente ou da aprendizagem.

Para se conseguirem concretizar os propósitos que vimos enunciando, torna-se necessário conhecer e garantir algumas condições sem as quais os mesmos se tornarão inviáveis. Nesse sentido, questionámos os professores acerca de algumas condições ou circunstâncias que se configuram necessárias para se poder desenvolver um ensino de cariz inclusivo, nomeadamente: (i) a existência de práticas de gestão curricular flexíveis, (ii) a necessidade de formação no

âmbito da inclusão, (iii) atender às especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos e (iv) o recurso ao trabalho de grupo. Os resultados obtidos apresentam-se nas páginas seguintes:

Os dados obtidos indicam-nos que para a grande maioria dos respondentes (79,9%) a gestão flexível do currículo é uma condição essencial para promover a inclusão educativa de todos os alunos (Gráfico 9, questão 15), sendo o valor médio das respostas de 3,89 e desvio-padrão de 0,767.

A existência de percursos curriculares alternativos é outro dos aspectos a que os respondentes dão particular ênfase, na medida em que, também aqui, a grande maioria (79,6%) concorda que tais percursos constituem uma via propícia para a inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem (Gráfico 9, questão 55), sendo o valor médio das respostas de 3,90 e desvio-padrão de 0,815.

(15./55.)

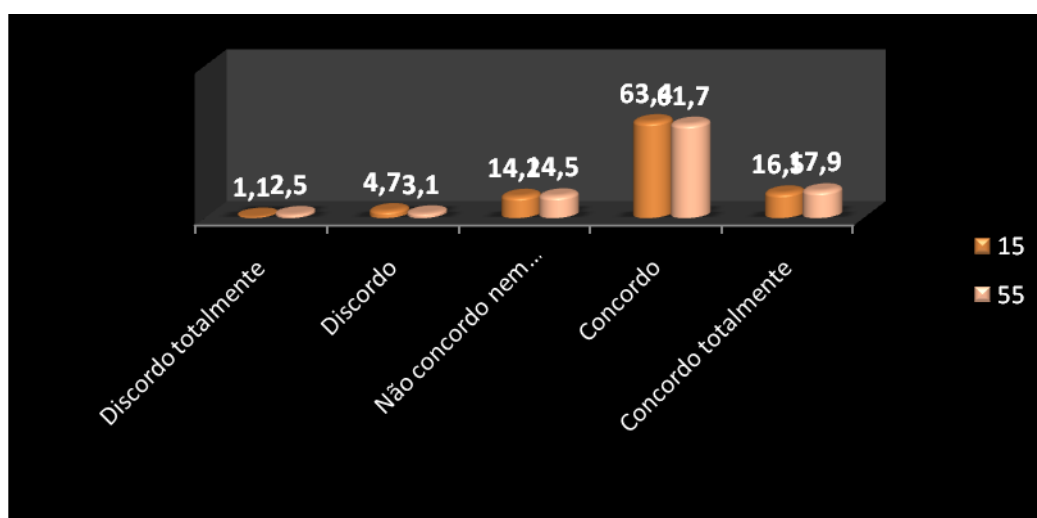


Gráfico 9 – Gestão flexível do currículo, percursos curriculares alternativos e inclusão educativa

É interessante verificar que a maioria dos inquiridos diz ser favorável à existência de percursos curriculares alternativos, contudo, não podemos esquecer que estamos na presença de uma questão que tem sido também referenciada como sendo susceptível de poder provocar um efeito perverso, isto é, em vez de promover a equidade gerar uma diferenciação excludente. Como alerta Sousa (2007: 93), muitas vezes, sob a égide dos percursos curriculares alternativos, acaba por gerar-se uma “diferenciação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado”.

Outros aspectos relativamente aos quais os respondentes manifestam percentagens elevadas de concordância dizem respeito: à planificação do processo de ensino-aprendizagem como sendo uma prática importante para o sucesso dos alunos; e ao facto de desenvolverem os programas escolares tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos (Gráfico 10, questões 24 e 39, respectivamente). Com efeito, no primeiro caso (questão 24), a quase totalidade dos respondentes (94,5%) concorda ( $\bar{x} = 4,27$   $\delta = 0,615$ ), enquanto no segundo caso (questão 39), essa percentagem é também bastante elevada, embora um pouco mais baixa (88,0%) - ( $\bar{x} = 3,98$   $\delta = 0,617$ ).

(24./39.)

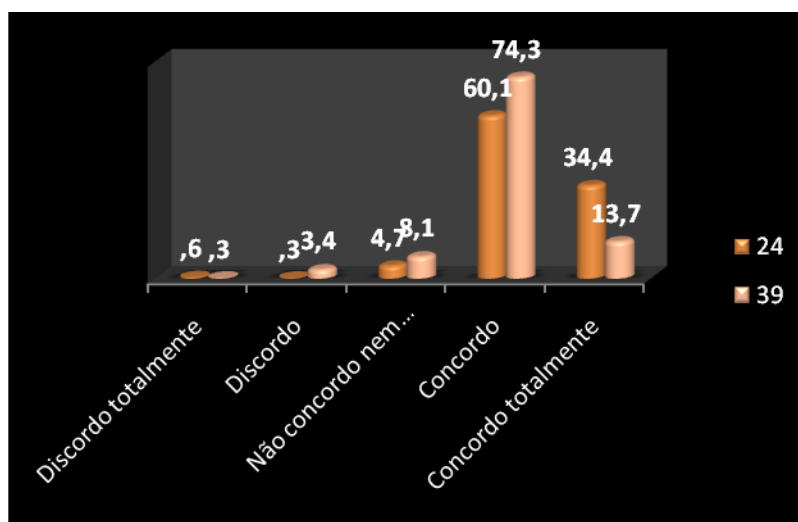


Gráfico 10 – Importância da planificação e do desenvolvimento dos programas tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos

Para a grande maioria dos inquiridos, as diferenças dos alunos são um estímulo para utilizar metodologias de ensino-aprendizagem mais activas (71,6%) e nos critérios gerais de avaliação dos alunos do ensino básico deve atender-se à sua diversidade (89,9%) (Gráfico 11, questões 19 e 34, respectivamente). Todavia, relativamente à primeira questão, 8,4% discordam e 19,8% não concordam nem discordam ( $\bar{x} = 3,73$  e  $\delta = 0,806$ ).

(19./34.)

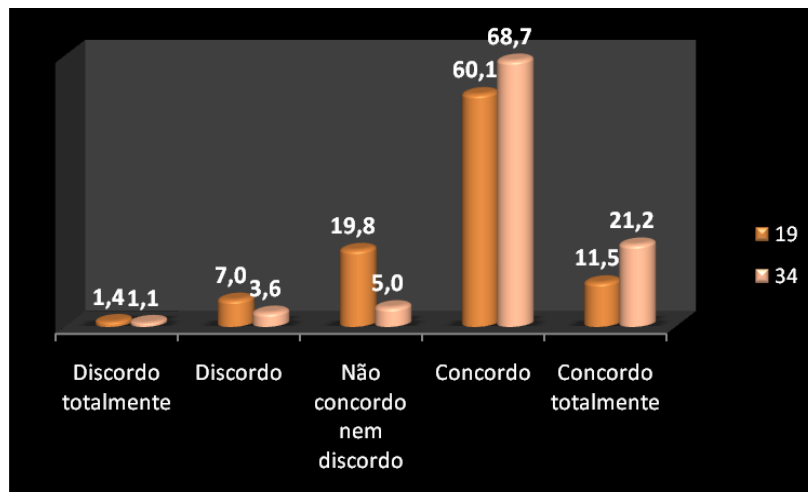


Gráfico 11 – Gestão da diversidade de alunos

Particular relevância é dada pelos professores ao trabalho de grupo (Gráfico 12), enquanto via propícia para a inclusão educativa. Com efeito a grande maioria (91,7%) diz concordar com esta asserção ( $\bar{x} = 4,15$  e  $\delta = 0,636$ ).

(37.)

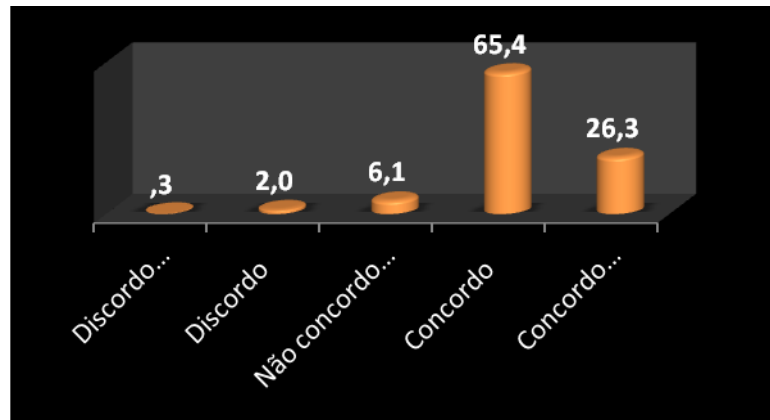


Gráfico 12 – Importância do trabalho de grupo como via propícia para a inclusão educativa

Para a maioria dos respondentes (75,7%) é também fundamental que a formação contínua incida sobre questões relacionadas com a inclusão educativa (Gráfico 13) ( $\bar{x} = 3,84$  e  $\delta = 0,777$ ), sinal de que esta matéria, mesmo com a polissemia que a caracteriza parece ser merecedora de particular atenção da parte dos inquiridos.

(11.)

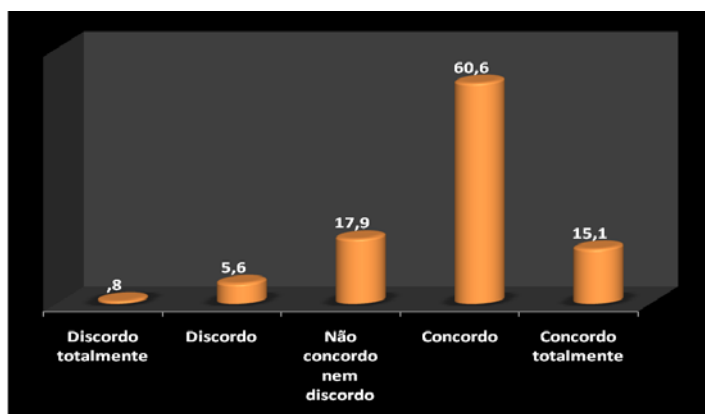


Gráfico 13 – Relação da formação contínua e a inclusão educativa

Em síntese, as percepções dos professores sobre a inclusão apresentam os traços caracterizadores a seguir indicados. A maioria dos professores, nas suas respostas, concorda que, para um ensino inclusivo, é fundamental que os professores aceitem e assumam que os alunos aprendem de forma diferente e que a sua concretização seja suportada em práticas de gestão flexível do currículo e em percursos alternativos. Neste sentido, são consideradas condições fundamentais a programação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem tendo em conta o contexto escolar e as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, as diferenças dos alunos são vistas como um estímulo para a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem activas. Fundamental para a inclusão educativa são considerados também o trabalho em grupo e a formação contínua de professores.

### ***1.3 (Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional***

Na segunda metade dos anos 90, decorreu o projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, na sequência do qual surgiu o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que posteriormente viria a ser alterado pelo Decreto-Lei, n.º 209/2002, de 17 de Outubro. Aquele normativo surgiu na sequência de uma reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, que envolveu a participação de diversas escolas e professores, e visava, entre outros aspectos, garantir uma educação de base para todos, o que implicava, como se refere no preâmbulo do normativo, “conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”.

Do primeiro relatório a propósito da reflexão participada ressalta a seguinte nota: “os professores e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua nem a

colocam no 1.º nível das suas prioridades e direitos” (Roldão et al., 1997: 90), facto este indiciador da forma como os professores portugueses têm lidado com o currículo, ou seja, “tem estado de tal forma influenciada por uma tradição centralista que haverá muita dificuldade por parte desses docentes em desempenharem o papel de gestores curriculares autónomos” (Sousa, 2010: 12), tal como actualmente se espera deles.

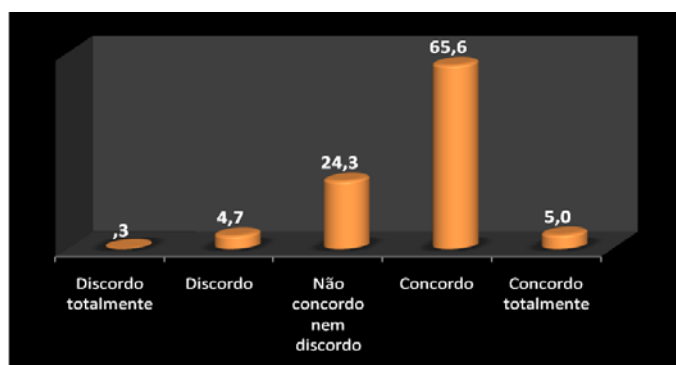
No normativo citado, foram estabelecidos “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (art. 1.º, n.º 1). Como se refere também no preâmbulo do normativo mencionado, ao longo do processo que a ele conduziu “foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”.

Neste quadro, ganham particular relevância os instrumentos de gestão curricular previstos no normativo em causa, o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma. Através deles, os agrupamentos de escolas procedem à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional e, ao mesmo tempo, definem os quadros orientadores do trabalho curricular dos professores nas respectivas turmas. Além disso, no âmbito deste processo de desenvolvimento e gestão curricular é conferido também um papel específicos a órgãos e/ou estruturas dos agrupamentos. Com efeito, de acordo com o previsto no normativo citado (n.º 3 e 4 do artigo 2.º), o projecto curricular de escola é “concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”, enquanto o projecto curricular de turma é “concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o Conselho de Docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”. Foi neste âmbito que elaborámos um conjunto de itens através dos quais procurámos questionar os docentes relativamente à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, que é feita nos agrupamentos.

O modo como se apresenta enunciado e organizado o currículo nacional prescrito bem como o modo como se prevê, nos normativos oficiais, o seu desenvolvimento na escola e nas turmas é fundamental para as mesmas, nomeadamente no que se refere à maior ou menor autonomia curricular que proporciona aos agrupamentos de escolas e aos docentes. Colocada a questão “a organização do currículo por áreas curriculares no ensino básico facilita a integração dos conhecimentos dos alunos”, a maioria dos professores respondentes (70,6%) concorda

(Gráfico 1), existindo porém uma percentagem de respostas, não irrelevante, centrada no não concordo nem discordo (24,3%) - ( $\bar{x} = 3,70$  e  $\delta = 0,650$ ).

(36.)



**Gráfico 14 – Organiza o do currículo por áreas facilita a integra o dos conhecimentos dos alunos**

As respostas dos professores parecem, assim, remeter a questão para a recontextualiza o do currículo ao nível das escolas e do trabalho dos professores. Com efeito, a organiza o curricular do 1.  ciclo do ensino básico por áreas disciplinares não parece ser impedimento   integra o dos conhecimentos dos alunos. Registe-se, porém, que a organiza o curricular do 1.  ciclo do ensino básico, aprovado pelo Decreto-Lei 6/2001, foi posteriormente objecto de uma altera o significativa. De acordo com aquele diploma, o currículo prescrito a nível nacional determinava as áreas do mesmo mas não fixava qualquer número mínimo ou máximo de horas para cada uma. Posteriormente, pelo Despacho n.  19575/2006 (Diário da República n.  185, 2.  série, de 25 de Setembro de 2006), foram fixados tempos mínimos de horas para a lecciona o<sup>74</sup> de cada uma das áreas do programa lectivo do 1.  ciclo, o que, em certa medida, pode ser entendido como o caminhar para uma certa compartimenta o disciplinar do currículo prescrito para o 1.  ciclo do ensino básico,   semelhança do que acontece nos outros ciclos do ensino básico.

Como referimos, a organiza o curricular do 1.  ciclo do ensino básico por áreas disciplinares não parece pois ser impedimento   integra o dos conhecimentos dos alunos, pelo contrário. Mas uma coisa   o currículo enunciado, outra coisa   a recontextualiza o e implementa o do currículo, através dos instrumentos curriculares previstos.

Questionados sobre se a concretiza o de Projectos Curriculares (de Escola e de Turma) tem permitido adequar o currículo nacional a cada escola (Gráfico 15, questão 8.) verificamos

<sup>74</sup> "Língua Portuguesa – oito horas lectivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura;  
Matemática – sete horas lectivas de trabalho semanal;  
Estudo do Meio – cinco horas lectivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências;  
 rea das expressões e restantes áreas curriculares – cinco horas lectivas de trabalho semanal" (Despacho n.  19575/2006)

que quase metade dos docentes (49,5%) concorda. Porém, não deixa de ser relevante que um terço dos professores (33,0%) responda não concordo nem discordo e que 17,6% discorde (nesta matéria ( $\bar{x} = 3.35$  e  $\delta = 0.879$ ). Estas respostas indicam, pois, alguma diversidade de opiniões dos inquiridos sobre o papel destes instrumentos de gestão curricular na adequação do currículo nacional a cada escola e a cada turma.

(8./27.)

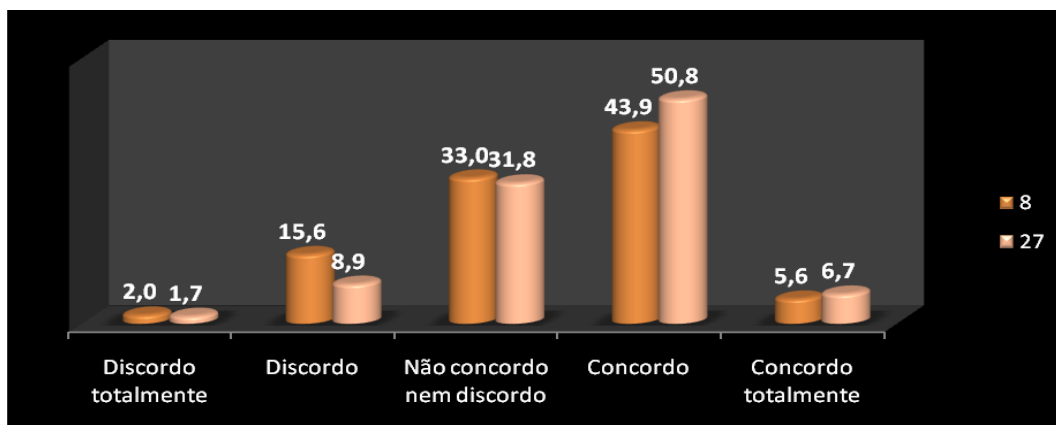


Gráfico 15– Papel dos projectos curriculares na adequação do currículo nacional

Quando confrontados com a questão “a concepção, implementação e avaliação de Projectos Curriculares de Turma é uma forma de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem” (Gráfico 15, questão 27), mais de metade dos docentes (57,5%) considera que sim. Todavia, verificamos que 31,8% não concorda nem discorda, enquanto 10,6% discordam ( $\bar{x} = 3.52$  e  $\delta = 0,815$ ).

À semelhança do que vimos anteriormente, quando questionados sobre se “o Projecto Curricular Turma se tem revelado um importante dispositivo para poder atender às diferenças dos alunos” (Gráfico 16), 41,4 % dos docentes manifesta concordância. Todavia, existe uma percentagem expressiva (35,5%) que não concorda nem discorda e 23,2% discorda desta asserção ( $\bar{x} = 3.18$  e  $\delta = 0,936$ ). Estas respostas sugerem, também aqui, uma diversidade de opiniões dos inquiridos sobre o papel do PCT enquanto instrumento de gestão curricular no atendimento às diferenças dos alunos.

(13.)

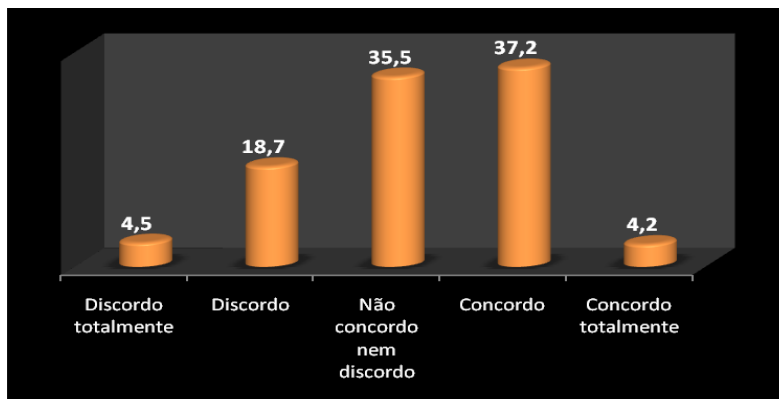


Gráfico 16 – Importância do PCT no atendimento à diferença

De acordo com o currículo instituído, cabem aos professores do Conselho de Docentes<sup>75</sup> particulares responsabilidades no desenvolvimento do currículo prescrito a nível nacional, em particular a sua adequação ao contexto de cada turma, conforme se determina no nº4 do artigo 2º do Decreto-Lei 6/2001.

Dos resultados obtidos, verifica-se que estamos, também aqui, perante matéria que suscita respostas diferenciadas por parte dos inquiridos. Com efeito, quase de metade dos respondentes (47,2%) concorda que o Conselho de Docentes, ao nível da programação das actividades didácticas, se tem preocupado em recorrer a diferentes metodologias de forma a garantir uma efectiva diferenciação curricular (Gráfico 17). Todavia, existe uma percentagem expressiva (29,3%) que não concorda nem discorda e 23,5% discordam mesmo desta asserção ( $\bar{x} = 3,25$  e  $\delta = 0,943$ ).

---

<sup>75</sup> À data em que foi passado o questionário as competências do Conselho de Docentes decorriam do previsto, nomeadamente: no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio; no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho; do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro; e dos regulamentos internos de cada agrupamento de escolas. O previsto nos normativos anteriores foi alterado com a aprovação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que instituiu novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

(32.)

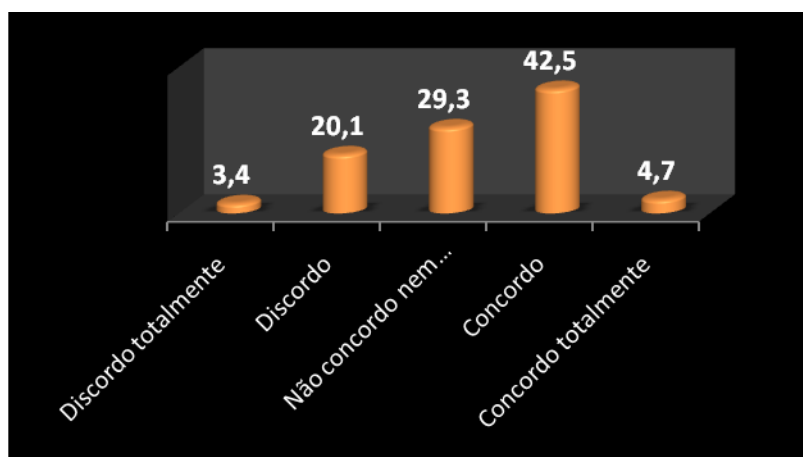


Gráfico 17 – Papel do Conselho de Docentes na garantia da diferenciação curricular ao nível metodológico

Esta diversidade de respostas verifica-se também, e de forma mais acentuada, quando os inquiridos se pronunciam sobre outras matérias em que o Conselho de Docentes é chamado a intervir (Gráfico 18). Com efeito, no que se refere à questão “na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes a que pertença, define estratégias para a inclusão educativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem”, verificamos que os professores encontram-se divididos em três grandes grupos, os que discordam (38,2%), os que concordam (32,7%) e os que não concordam nem discordam (29,1%) ( $\bar{x} = 2.93$  e  $\delta = 0,966$ ).

(51.)

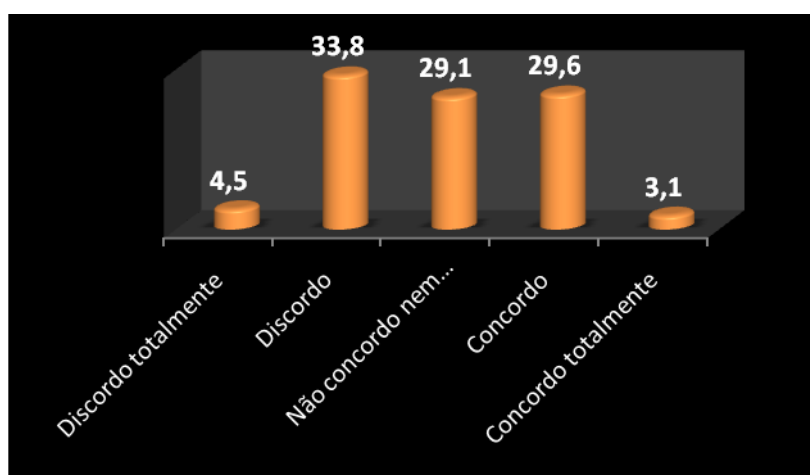


Gráfico 18 - Papel do Conselho de Docentes na definição de estratégias que promovam a inclusão educativa

Estes dados não podem deixar de merecer particular atenção. De acordo com os normativos curriculares de âmbito nacional, os instrumentos de gestão curricular (projecto curricular de escola e de turma) são considerados fundamentais para o desenvolvimento e

gestão curricular. Por outro lado, cabe ao Conselho de Docentes, no que se refere aos projectos curriculares de turma do 1.º ciclo do ensino básico, desempenhar aqui um papel relevante<sup>76</sup>. Todavia, os resultados obtidos sugerem que os professores fazem leituras bastante diferenciadas tanto dos instrumentos de gestão curricular como da estrutura à qual cabe desempenhar um papel de articulação neste domínio. Esta diversidade de respostas sugere, pois, que as divergências atrás apontadas não passam apenas pela percepção que os inquiridos têm dos instrumentos de gestão curricular mas passa também pelos órgãos e/ou estruturas de gestão curricular, no caso concreto o Conselho de Docentes.

Da leitura do Gráfico 19, podemos verificar também que, embora com percentagens diferenciadas (questões 18., 23. e 66.), os professores consideram que nas suas escolas/agrupamentos se faz uma gestão da diversidade, recorrendo-se para o efeito:

- a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem (46,6%) (questão 18);

- a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem (63,4%) (questão 23);

- a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem (70,1%) (questão 66).

Registe-se, porém, que estamos perante valores diferenciados e que, no caso da questão 18, a concordância não chega aos 50%, a discordância chega aos 31,0%, o não concordo nem discordo representa 29,1% ( $\bar{x} = 2.93$   $\delta = 1,084$ ). No caso da questão 23, o discordo representa 15,1%, enquanto o grupo dos que não concordam nem discordam representa 21,5%.

---

<sup>76</sup> As competências do Conselho de docentes e departamento curricular eram definidas no artigo 4º, do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, nos seguintes termos:

Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe em geral ao conselho de docentes e ao departamento curricular:

- a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
- b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- g) Identificar necessidades de formação dos docentes;
- h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

No último caso, relativo à questão 66, a discordância fica nos 10,9% e as respostas dos que não concordam nem discordam representa 19%.

(18./23./66.)

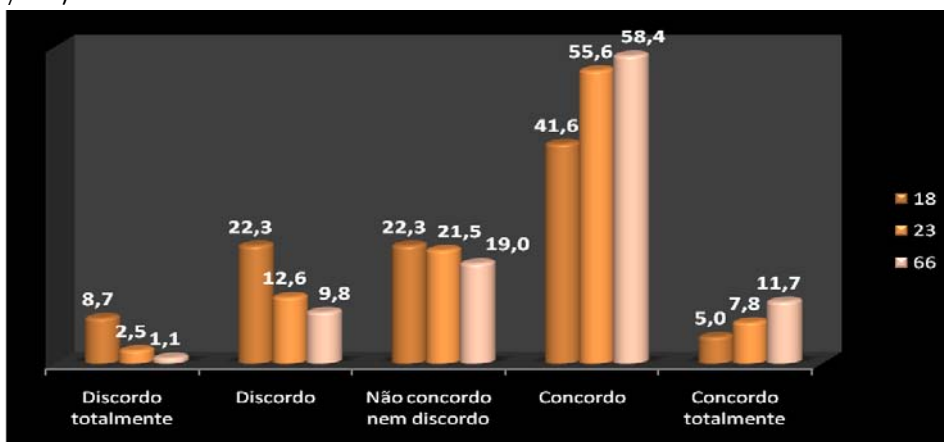


Gráfico 19 – Gestão da diversidade na escola/agrupamento

Divergências do tipo das assinaladas, a propósito do Conselho de Docentes e dos projectos curriculares, são também referidas pelos inquiridos a propósito da existência nas suas escolas/agrupamentos de condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo (Gráfico 20). Os dados obtidos mostram-nos que 40,5% dos inquiridos considera existirem nas suas escolas/agrupamentos condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo (Gráfico 20). Todavia, 24,9 % não concorda nem discorda e 35,2% manifestam discordância ( $\bar{x} = 3$ ;  $\delta = 1$ ), relativamente a esta questão.

(33.)

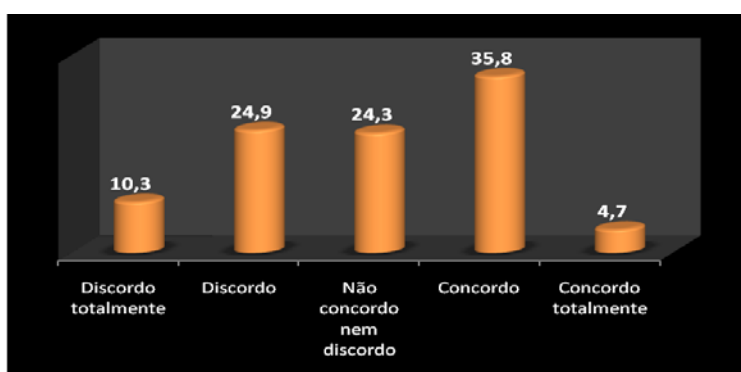


Gráfico 20 – Condições para os professores desenvolverem trabalho colaborativo

Esta diferença de respostas, associada às anteriormente assinaladas, a propósito do Conselho de Docentes e dos projectos curriculares, indica-nos que existem claras divergências dos professores relativamente à recontextualização do currículo prescrito, que podem, porém,

resultar de múltiplos factores, tanto localizados ao nível das concepções que possam ter sobre trabalho colaborativo, como ao nível de condicionalismos existentes nos agrupamentos para o desenvolvimento do mesmo.

Os resultados obtidos indicam que uma percentagem significativa dos professores encara os Projectos Curriculares de Escola e de Turma como instrumentos favoráveis à adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola e às especificidades de cada turma. Porém, existe uma percentagem não irrelevante de docentes que manifesta reservas relativamente a estes instrumentos de gestão curricular. Além disso, esta reserva verifica-se também relativamente ao Conselho de Docentes.

Os dados obtidos revelam-nos também que, por um lado, quase metade dos dos professores consideram que o Conselho de Docentes desenvolve um papel no âmbito da diferenciação curricular ao nível metodológico, por outro lado, as estratégias definidas pelo Conselho de Docentes são percebidas, por muitos docentes, como não promotoras de inclusão educativa.

Em síntese, a questão da recontextualização do currículo prescrito a nível nacional parece-nos matéria particularmente significativa e problemática, sobretudo quando equacionada ao nível dos seus instrumentos e das estruturas com relevância neste âmbito, nomeadamente o professor titular de turma e o Conselho de Docentes.

#### ***1.4. Práticas curriculares quotidianas dos professores***

Nos contextos de decisão curricular a que se refere Pacheco (2001), cada estabelecimento de ensino constitui, por um lado, um subsistema do sistema nacional de ensino e, por outro lado, um subsistema da comunidade local em que está inserido. Consoante a valorização de um ou outro tipo de conexões podem combinar-se modos de funcionamento qualitativamente distintos.

De acordo com os princípios da educação inclusiva e o conseqüente desiderato da igualdade de oportunidades que lhe está subjacente, parece-nos que o desenvolvimento de uma educação que responda a tais propósitos “passa incontornavelmente pela capacidade de o professor operacionalizar processos de diferenciação” (Morgado, 2003: 79). É da competência do professor, sobretudo das suas opções metodológicas, o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas diferenciadas e de qualidade.

Contudo, a diferenciação não deve ser entendida como uma mera estratégia de ensino. Para Morgado, a diferenciação é vista como “uma concepção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia assente num conjunto de princípios” (Morgado, 2003: 80) dos quais se destacam: as diferenças de competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem que apresentam os alunos da mesma faixa etária.

Neste sentido, é fundamental o papel desempenhado pelos professores, a quem incumbe concretizar na prática, especificamente ao nível da realização dos processos de ensino-aprendizagem, os propósitos a que aludimos. Foi com base nos pressupostos enunciados que se procurou: identificar práticas curriculares que os professores do 1.º ciclo do ensino básico normalmente utilizam na sala de aula e materiais curriculares a que os professores recorrem para preparação/execução das actividades educativas.

É inegável afirmar, face aos resultados expressos (Gráfico 21), que a esmagadora maioria dos professores, quando questionados sobre se utilizam metodologias de ensino diversificadas de forma a poderem atender às diferentes necessidades e capacidades dos alunos, diz fazê-lo (94,5%) ( $\bar{x} = 4.34$ ,  $\delta = 0,675$ ).

(5.)

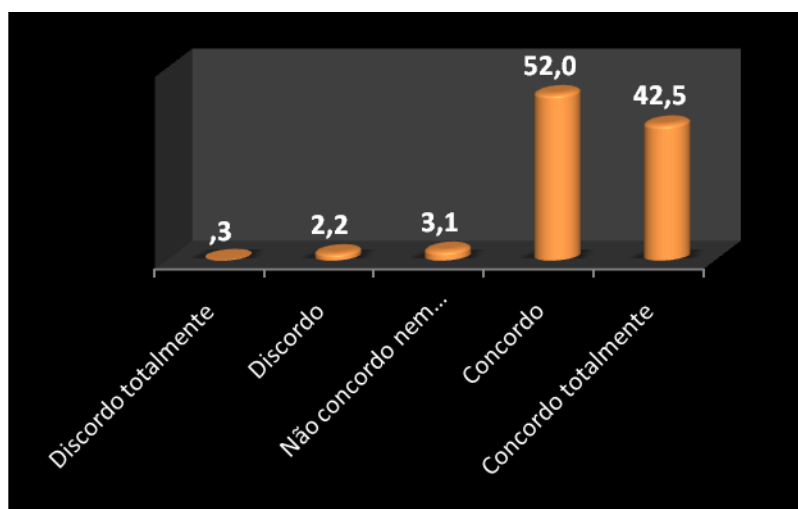


Gráfico 21 – Metodologias utilizadas pelos professores

No mesmo sentido, apontam os resultados a que se refere o Gráfico 22 (questões 7 e 54). A esmagadora maioria dos professores diz recorrer com frequência a formas de trabalho específicas para ajudar os alunos com mais dificuldades (97,8%), bem como ao desenvolvimento de um trabalho individualizado com os alunos (93,0%).

(7./54.)

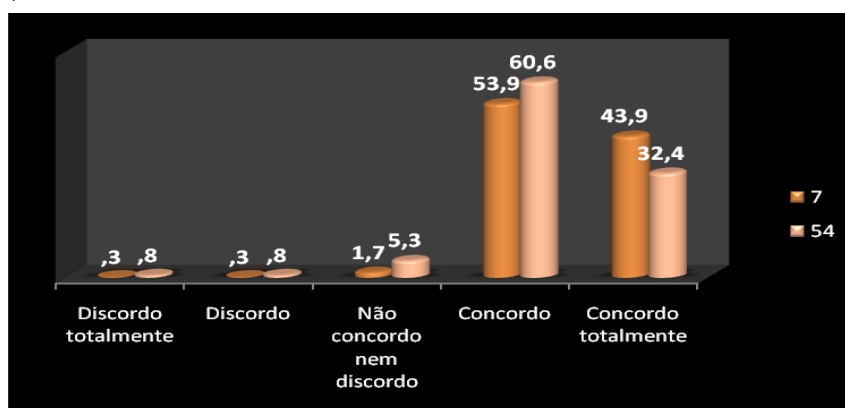


Gráfico 22– Desenvolvimento de trabalho específico

No que concerne à utilização de instrumentos diversificados para avaliar o progresso de cada aluno de forma frequente, verificamos a mesma tendência (Gráfico 23), isto é, a grande maioria dos docentes diz recorrer a instrumentos diversos para avaliar os seus alunos (91,3%) ( $\bar{x} = 4.12$   $\delta = 0,651$ ).

(10.)

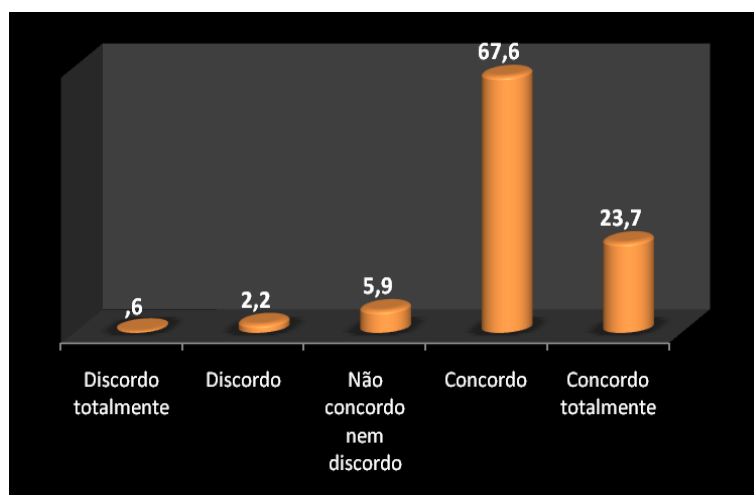


Gráfico 23 – Utilização frequente de instrumentos diversificados para avaliar o progresso de cada aluno

A esmagadora maioria dos professores concorda também que a dimensão das turmas de alunos é fundamental para poder, por um lado, dar resposta aos interesses e/ou curiosidades dos alunos e, por outro lado, dar resposta às diferentes necessidades e/ou dificuldades dos alunos (Gráfico 24, questões número 17. e 62., respectivamente). ( $\bar{x} = 4,62$ ;  $\bar{x} = 4,54$  e  $\delta = 0,678$ ;  $\delta = 0,62$ )

(17./62.)

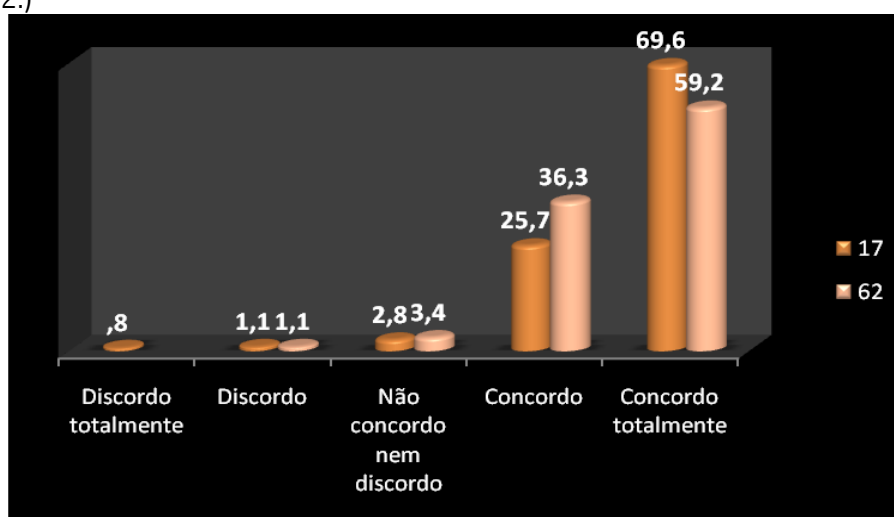


Gráfico 24 – A importância do número de alunos por turma

De uma maneira geral, os resultados expressos no Gráfico 25, seguem a tendência manifestada nos casos anteriores, isto é, a esmagadora maioria dos professores (Gráfico 25, questões 20, 25 e 57) diz que:

- faz uso da sua autonomia para adaptar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos (81,0%);

- sempre que possível, recorre a temáticas que se relacionam com as vivências e/ou experiências dos alunos (95,8%);

- na planificação, utiliza os diferentes saberes dos alunos como meio de alcançar as metas previstas no currículo (91,6%).

(20./25./57.)

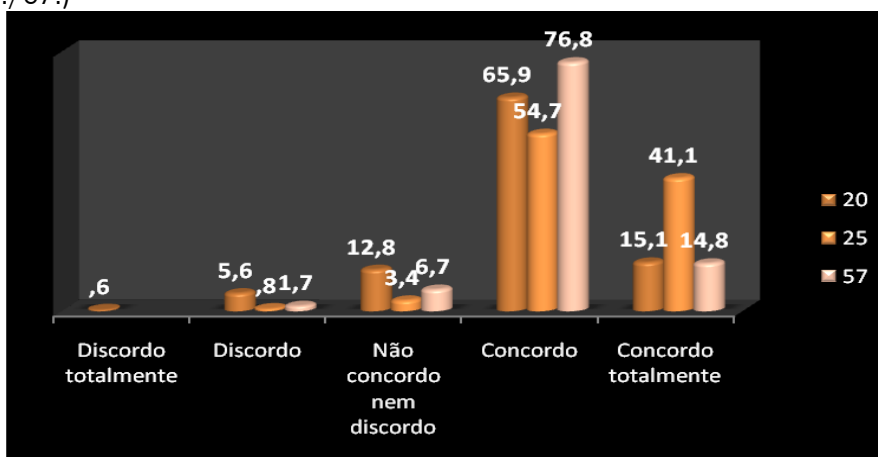
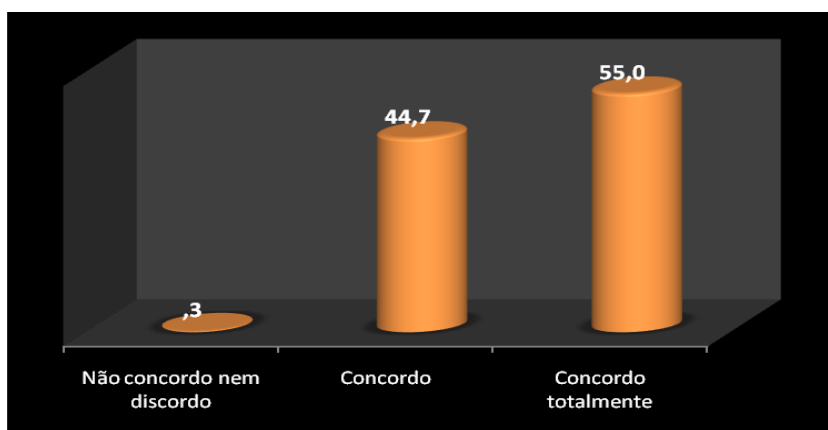


Gráfico 25 – Práticas dos professores

Quando questionados se no decurso das actividades lectivas recorrem, frequentemente, a outros materiais para além do manual escolar, verificamos também que praticamente todos dizem recorrer a outros recursos (Gráfico 26).

(47.)



**Gráfico 26– No decurso das actividade lectivas recorro frequentemente a outros materiais para além do manual escolar.**

De acordo com os dados anteriormente referidos, poderíamos ser levados a afirmar que os mesmos indiciam o desenvolvimento, pelos professores, de práticas curriculares diferenciadas e inclusivas. Todavia, estes dados devem ser lidos com algum distanciamento, dado que eles resultam da leitura que os professores inquiridos fazem das suas práticas. Além disso, este retrato é bem diferente do que os mesmos professores dão relativamente à recontextualização do currículo prescrito, a que nos referimos no tópico anterior e a que voltaremos mais à frente.

### ***1.5 Formação contínua***

As respostas dos professores, relativamente às questões colocadas sobre a formação contínua, apresentam algumas singularidades, como se pode ver dos resultados a seguir apresentados.

Questionados sobre “a formação contínua tem-se desenvolvido em contexto, isto é, no próprio local de trabalho”, as respostas dos inquiridos dividem-se (Gráfico 27) entre a concordância (40,5%) e a discordância (43,0%), que apresentam valores percentuais próximos. Além disso, 16,5% não concorda nem discorda.

(28.)



Gráfico 27 – A formação contínua tem-se desenvolvido em contexto

Esta diversidade de opiniões pode estar directamente relacionada com a formação contínua de professores do 1.º ciclo do ensino básico, promovida desde o ano lectivo 2005/2006, pelo Ministério da Educação, através das instituições de ensino superior, inicialmente só na área da Matemática tendo-se alargado posteriormente às áreas de Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências. Além disso, estes programas têm sido implementados de forma diferente. No caso do distrito de Leiria, estes programas incluíam sessões presenciais na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e nos respectivos agrupamentos. Além disso, grande parte da formação contínua desenvolvida pelos centros de formação do distrito decorre sob a forma de diferentes modalidades, nomeadamente oficinas, que incluem formação presencial conjunta nos locais para o efeito determinados, bem como trabalho dos formandos em contexto de sala de aula.

Um pouco mais de metade dos inquiridos consideram que a formação contínua tem procurado dar resposta às necessidades evidenciadas pelos professores (54,8%) e que muitas acções de formação contínua atendem às necessidades dos professores (54,5%) (Gráfico 28, questões 31. e 50., respectivamente). Registe-se, porém, que cerca de um quarto não concorda nem discorda e cerca de um quinto discorda, em ambos os casos. ( $\bar{x} = 3.35$ ;  $\bar{x} = 3.34$  e  $\delta = 0,94$   $\delta = 0,902$ ), dados que não podem deixar de merecer atenção.

(31./50.)

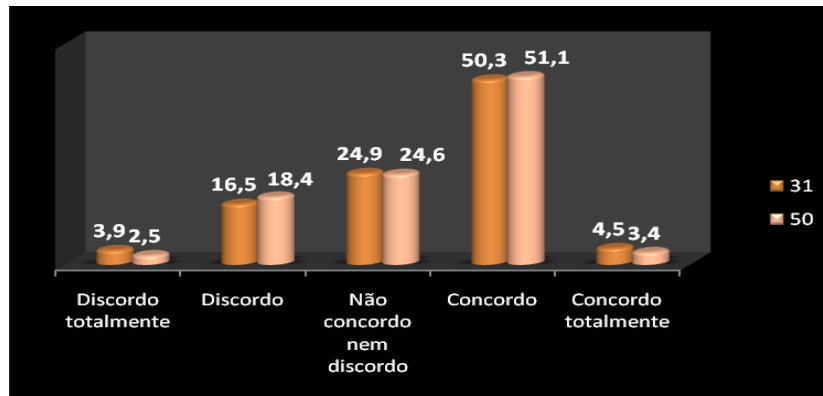


Gráfico 28– Pertinência da formação contínua

Para uma parte significativa dos docentes (37,2%) a formação contínua é demasiado teórica (Gráfico 29, questão 48) enquanto uma percentagem um pouco superior (38,8%) discorda desta asserção e 24% não concorda nem discorda. ( $\bar{x} = 2,91$   $\delta = 1,04$ ).

Os dados obtidos indicam também que 43,9% dos professores consideram que a formação contínua não tem promovido o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais necessárias à mudança das práticas curriculares (Gráfico 29, questão 52), enquanto 26,5% tem uma opinião oposta e que 29,6% não concorda nem discorda. Estamos perante dados que não podem deixar de suscitar alguma preocupação, sobretudo se tivermos em conta o que deveria ser o papel da formação contínua.

(48./52.)

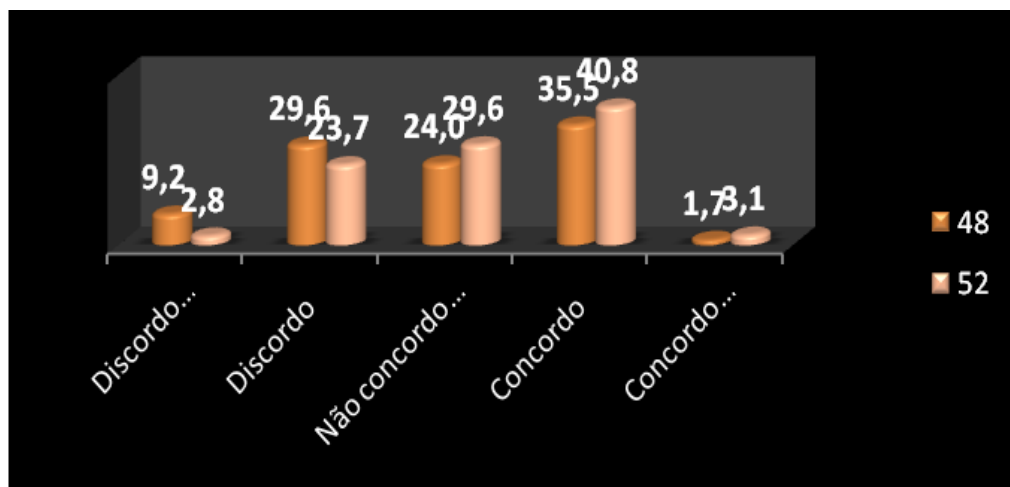


Gráfico 29 – Cariz da formação contínua

Inquiridos sobre se as acções de formação contínua os preparam para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula (Gráfico 30), a discordância dos professores é menor. Com efeito, verificamos que 60,1% diz que sim, enquanto 13,4% discorda e 26,5% não concorda nem discorda.

(56.)

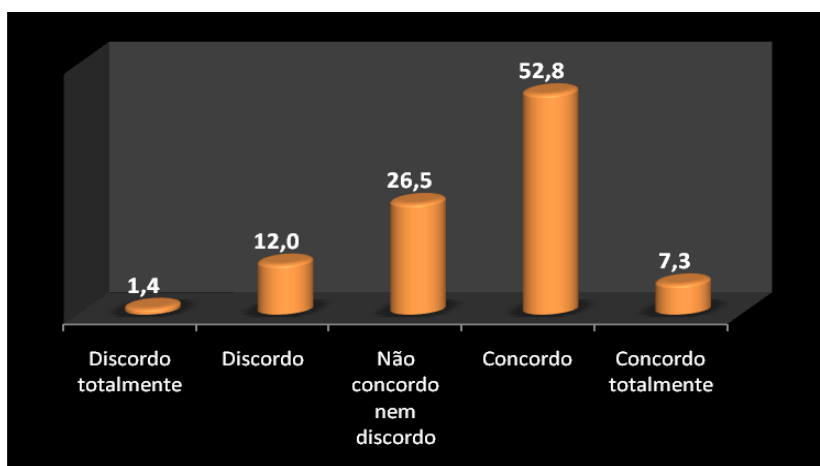


Gráfico 30 – A formação contínua prepara para o recurso a metodologias de ensino diversificadas

Quando a questão colocada é “embora grande parte da oferta formativa incida em questões pedagógicas, as temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes” (Gráfico 31), verificamos que 65,3% dizem concordar, 28,8% não concorda nem discorda e apenas 5,9% discordam ( $\bar{x} = 2,33$   $\delta = 0,7$ ).

(65.)

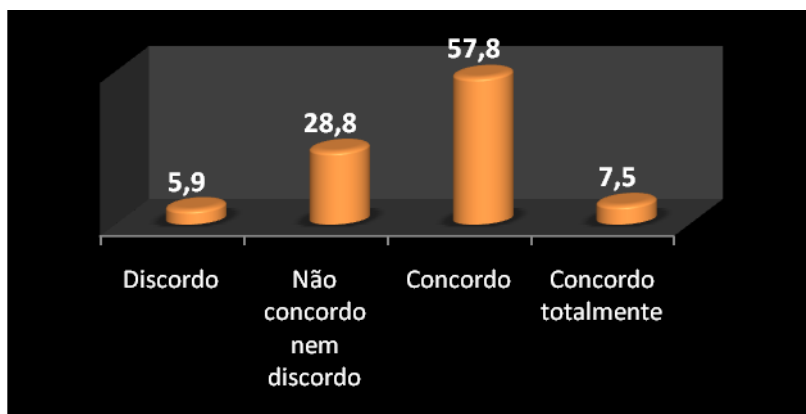


Gráfico 31– As temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes.

Os dados atrás apresentados são, na nossa opinião, preocupantes. Com efeito, estamos perante escolas cada vez mais heterogêneas e marcadas pela diferença, a que escolas e professores têm de dar respostas, gerindo a diversidade existente nas mesmas de forma inclusiva. Todavia, se tivermos em conta parte dos dados atrás referidos, há ainda muito caminho a percorrer ao nível da formação contínua, em particular no que se refere a uma focalização da mesma no desenvolvimento de competências profissionais necessárias à mudança de práticas curriculares e em matérias do âmbito da inclusão educativa.

### ***1.6 Apreciação/Síntese global***

Após a apresentação e análise dos dados proporcionados pelas respostas dos inquiridos, passamos agora a uma breve síntese de aspectos que se apresentam como mais relevantes, tendo em conta o âmbito do nosso trabalho.

Relativamente à primeira dimensão, isto é, às percepções dos professores sobre a inclusão e escola inclusiva, ressalta que uma maioria significativa de professores considera fundamental para a inclusão educativa: a assumpção de que os alunos aprendem de forma diferente; o recurso a práticas de gestão flexível do currículo e a percursos curriculares alternativos; o recurso a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos, que passam pela planificação do processo de ensino-aprendizagem, pelo desenvolvimento de programas escolares tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos e por uma avaliação que tenha em conta a diversidade, pelo trabalho de grupo.

Além disso, há que registar também que os professores consideram que as diferenças dos alunos constituem um estímulo para utilizar metodologias de ensino-aprendizagem mais activas e consideram fundamental que a formação contínua incida sobre as questões relacionadas com a inclusão educativa.

No que se refere à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, os resultados obtidos sugerem que esta dimensão constitui um dos grandes desafios que se coloca aos agrupamentos e aos professores, tanto ao nível das estruturas de gestão curricular, neste caso o Conselho de Docentes, como ao nível dos instrumentos de gestão curricular, em particular dos projectos curriculares. Além disso, a divergência de opiniões dos professores sobre a existência ou não nas escolas de condições para o desenvolvimento de trabalho colaborativo é outro aspecto a ter particularmente em conta.

A divergência de opiniões relativamente a estas questões indicia a existência de diferentes concepções sobre os projectos curriculares e o seu lugar na gestão curricular, uma certa reserva sobre o papel e/ou o trabalho do Conselho de Docentes, bem como sobre a existência de condições para o trabalho colaborativo nas escolas. As causas serão certamente múltiplas e diversificadas, mas remetem-nos para o próprio agrupamento, para as suas práticas e as dos seus professores, levando-nos a questionar as dinâmicas de gestão curricular existentes nos agrupamentos, tanto ao nível das suas estruturas organizacionais como ao nível do papel dos professores na gestão curricular, neste caso relativamente ao 1.º ciclo do ensino básico.

Como referimos atrás, a organização curricular nacional não é vista como obstáculo à adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola e às especificidades de cada turma. Porém, existe uma percentagem elevada de professores, que, dadas as respostas proporcionadas, parece não assumir um papel de gestores do currículo, confinando-se, talvez, a exercer um papel de meros executores do currículo prescrito a nível nacional. Por outro lado, os dados obtidos também nos levam a questionar se, para estes docentes, os projectos curriculares (de agrupamento e de turma) não serão meros documentos formais e mais uma peça da crescente burocratização e exigência a que estão sujeitos. Parece-nos que poderá existir, da parte dos professores, uma certa falta de apropriação da autonomia relativa que detêm em matéria de recontextualização e gestão do currículo. Neste sentido, poderá dizer-se que haverá bastante caminho a percorrer, em termos do impacto das políticas educativas e curriculares enunciadas, ao nível da recontextualização do currículo de forma a atender aos contextos e especificidades de cada escola e de cada turma, isto é, à implementação de uma escola inclusiva. Como refere Cuban (1992), a propósito, não basta decretar uma inovação ou mudança para ela acontecer, ou como afirmam Nóvoa e Barroso "ninguém muda por decreto".

Não deixa de ser também interpelativo o facto de os professores, por um lado, se apresentarem bastante "divididos", quando se referem ao papel do Conselho de Docentes na recontextualização do currículo nacional, e, por outro lado, serem bastante mais convergentes nas suas respostas, quando dizem que nos seus agrupamentos se faz gestão da diversidade. Estas divergências talvez sejam indício de que os agrupamentos têm ainda muito caminho a fazer até ganharem identidade, pelo menos no que se refere ao 1.º ciclo do ensino básico, cuja rede era muito dispersa e de dimensão muito diminuta, situação que ainda caracteriza as realidades de muitas situações de trabalho, não obstante a constituição dos agrupamentos de escolas.

Talvez parte da resposta a esta questão esteja também no facto de as respostas dos professores serem bastante diversas no que se refere à existência de condições para o desenvolvimento de trabalho colaborativo nos agrupamentos. Como refere Ferreira (2001), a propósito da implementação da Área Escola no âmbito da reforma curricular decorrente do Decreto-Lei n.º 286/89, e da agenda que se iniciava com o que viria a ser a gestão flexível do currículo, a não implementação de lógicas organizacionais adequadas em tempo útil pode levar à anulação ou dificultar a implementação de inovações curriculares. Poderão ser também dificuldades desta natureza que estarão a condicionar ou a limitar os impactos das políticas educativas e curriculares, em termos de práticas inclusivas, nomeadamente quando está em causa a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional e de diferenciação curricular ao nível da turma.

No que se refere às Práticas Curriculares Quotidianas dos Professores (PCQP), as questões colocadas interpelam directamente as práticas dos próprios professores. A imagem que resulta dos dados, dada pelos professores sobre o seu próprio trabalho, é de que nas PCQ os professores:

- a) utilizam metodologias de ensino de forma a atender às diferentes necessidades e capacidades dos alunos;
- b) recorrem a formas específicas para ajudar os alunos com mais dificuldades bem como ao desenvolvimento de trabalho individualizado;
- c) utilizam instrumentos diversificados para avaliar o progresso dos alunos
- d) fazem uso da sua autonomia para adaptar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos;
- e) recorrem a temáticas que se relacionam com as vivências e/ou experiências dos alunos;
- f) na planificação, têm em conta os diferentes saberes dos alunos como meio de alcançar as metas previstas no currículo;
- g) recorrem frequentemente a materiais escolares diferentes do manual.

Além disso, referem também que a dimensão das turmas é fundamental para dar resposta aos interesses e/ou curiosidades dos alunos, bem como às suas necessidades e/ou dificuldades.

Face aos resultados obtidos, que atrás referimos, poderíamos ser levados a afirmar que as práticas curriculares, que os professores inquiridos dizem pôr em prática, indiciam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas diferenciadas, na medida em que, aparentemente, a diferenciação curricular levada a cabo não parece ser entendida como uma mera estratégia de ensino, mas assente num conjunto de princípios que expusemos anteriormente.

Os resultados obtidos devem, porém, ser lidos com particular cuidado, dado que nos transmitem a imagem que os professores dão das suas práticas curriculares quotidianas. O retrato que eles aqui dão é bem diferente do relativo à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional. Esta discrepância leva-nos a reforçar o que acima referimos a propósito da recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, em particular no que se refere a aspectos directamente relacionados com a gestão curricular, tanto ao nível dos seus instrumentos como das respectivas estruturas e dos contextos existentes na escola para o trabalho colaborativo.

No que se refere à dimensão da formação contínua, os resultados obtidos apresentam algumas particularidades que nos merecem especial atenção. Com efeito, um pouco mais de metade dos professores consideram que a formação contínua atende às necessidades dos professores. Por outro lado, um pouco mais de um terço dos professores consideram que a formação contínua é demasiado teórica, embora uma percentagem muito semelhante considere exactamente o contrário. Além disso, 60% dos professores dizem que a formação contínua prepara para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula, mas mais de 40% dos professores refere que a formação contínua não tem promovido o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias à mudança de práticas curriculares. Acresce ainda que dois terços dos professores refere que as temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes, ao mesmo tempo que são apenas 5,9% os que de tal discordam de forma explícita.

Estes dados parecem-nos particularmente relevantes porque indicam que, em tempo de heterogeneidade, diferença e diversidade, a formação contínua, que os inquiridos consideram fundamental para a inclusão educativa, estará pouco atenta a esta.

## **2.Processos e práticas curriculares**

Como referimos acima, o nosso estudo desenvolveu-se em duas fases distintas mas complementares, a primeira centrada nas percepções dos professores sobre a inclusão

educativa e a diferenciação curricular, a segunda centrada no estudo de processos e práticas de inclusão educativa e diferenciação curricular, em dois casos, de que se apresentam, nesta secção, os resultados respectivos. Assim, na presente secção, apresentamos, sucessivamente, os dados proporcionados pelas entrevistas realizadas às professoras, pela observação que fizemos das suas práticas em sala de aula e pela análise documental que realizámos aos principais instrumentos de gestão curricular das escolas e turmas a que se referem os dois casos estudados.

## ***2.1 Opiniões das entrevistadas***

Na secção anterior, apresentámos os dados obtidos através de questionário, em torno das seguintes dimensões: percepções dos professores sobre inclusão; (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional; práticas curriculares quotidianas dos professores; formação contínua. Os dados recolhidos através das entrevistas são apresentados, de seguida, pela mesma ordem. Antes, porém, desta apresentação, referimos os objectivos a atingir com a entrevista, bem como o guião utilizado.

### ***2.1.1. Objectivos e guião da entrevista***

Com as entrevistas realizadas, visámos os seguintes objectivos:

- a) Conhecer as percepções do 1ºCiclo do Ensino Básico relativamente à inclusão.
- b) Compreender que condições os professores consideram essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.
- c) Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.
- d) Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aula.
- e) Identificar que práticas curriculares os professores do 1º CEB normalmente utilizam na sala de aulas.
- f) Averiguar a que materiais curriculares os professores recorrem para preparação/execução das actividades educativas.
- g) Verificar que dinâmicas de trabalho os docentes privilegiam na escola.

- h) Apurar quais os constrangimentos que os professores identificam na formação para a inclusão.

Não obstante termos já abordado a maioria dos aspectos a ter em consideração na planificação e realização das entrevistas, convém destacar aqui os seguintes aspectos:

- as entrevistas realizaram-se nas escolas onde as professoras leccionavam e decorreram no período precedente às observações formais;
- realizámos uma única entrevista a cada uma das professoras;
- as entrevistadas foram previamente informadas dos nossos objectivos, tendo-lhes sido garantido a confidencialidade;
- depois da sua realização, as entrevistas foram transcritas para posterior análise de conteúdo temático;
- no processo de análise de conteúdo organizaram-se os dados de acordo com as categorias e subcategorias antecipadamente determinadas.

Para conduzirmos as entrevistas elaborámos um guião de entrevista<sup>77</sup> (Quadro 23) que nos serviu de orientação durante a sua realização e que optámos colocar neste ponto do nosso trabalho, em virtude de assim se dar uma visão global das temáticas abordadas, que constam do texto redigido como resultado da sua análise.

O guião é composto por vários blocos de questões, distribuídas em função de um conjunto de temáticas que considerámos essenciais para a investigação e acerca das quais possuíamos já elementos, recolhidos a um nível mais geral através de um questionário aplicado aos professores a leccionarem nas escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentavam acções de formação contínua da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, como ficou anteriormente referido. O guião elaborado para as entrevistas baseou-se, fundamentalmente, nas mesmas dimensões do questionário.

---

<sup>77</sup> Em anexo incluem-se os textos integrais das entrevistas, bem como os quadros correspondentes às categorias e subcategorias, que elaborámos quando procedemos à análise de conteúdo. Os guiões não foram rigidamente seguidos, pois tivemos necessidade de adequar a cada entrevistada o guião, bem como houve oportunidade para expressarem as ideias e opiniões que considerassem pertinentes.

## Guião das entrevistas

### Percepções sobre inclusão e escola inclusiva

1. Como é que vê a problemática da inclusão e da escola inclusiva no contexto Português?
2. Que condições considera essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas?

### Recontextualização do currículo prescrito a nível nacional

3. Na programação das actividades lectivas, que medidas educativas/pedagógicas toma o seu Conselho de Docentes face à diversidade dos alunos (DA, culturais, étnicas, sociais, económicas, etc.)?
4. Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens do PCT no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos?
5. Que benefícios considera existir na organização do currículo por áreas curriculares?

### Práticas curriculares quotidianas dos professores

6. Como é que caracteriza a sua turma de alunos?
7. Como é que gere a diversidade dos alunos (DA, culturais, étnicas, sociais, económicas, etc.) no interior da sala de aula?
8. A que é que toda esta diversidade de alunos a obriga fazer?
9. Na sua prática lectiva, a que práticas curriculares recorre a fim de gerir todas as dificuldades com que se depara?
10. Quais são as principais dificuldades que considera existir na turma em termos de diversidade?
11. A que materiais curriculares recorre para a preparação/execução das actividades educativas?
12. Que dinâmicas de trabalho, entre docentes, são privilegiadas na escola?
13. Usualmente, fazem as planificações em conjunto?
14. Os parâmetros e critérios das avaliações são feitos em conjunto?

### Formação Contínua

15. Em que medida é que a Formação Contínua contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas? Quais os constrangimentos existir neste âmbito?

## Quadro 23– Guião das Entrevistas

Relativamente aos dados recolhidos através das entrevistas, decidimos apresentá-los seguindo a ordem que consta no guião da entrevista, sobretudo no que diz respeito a cada uma das dimensões, as mesmas anteriormente referidas quando apresentámos os dados relativos ao questionário.

### ***2.1.2. Opiniões das professoras sobre inclusão e escola inclusiva<sup>78</sup>***

As duas primeiras questões do guião das nossas entrevistas centravam-se na inclusão e na escola inclusiva, ou seja, procurámos saber como é que estas duas professoras vêem a inclusão no contexto do sistema educativo, bem como os aspectos que consideram essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

---

<sup>78</sup> De forma a assegurar o anonimato das professoras envolvidas, atribuímos a cada uma delas uma letra. Assim, falamos da professora A e B para nos referirmos a cada um dos casos.

O discurso das políticas educativas tem deixado transparecer não só em termos de retórica, como na legislação produzida, a ideia de implementação de novas políticas educativas e curriculares, baseadas na promoção da igualdade de oportunidades, valorização da educação e promoção da melhoria da qualidade do ensino, tal como se pode ler no preâmbulo do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, no qual se afirma, nomeadamente, “um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. De acordo com este normativo, “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Neste sentido, e de forma a dar resposta à referida equidade educativa, afirma-se também no mesmo normativo:

“o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida” (Decreto-Lei n.º 3/2008 - preâmbulo).

De acordo com o exposto anteriormente, depreende-se, então, que as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades dos alunos, aceitar os seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade, sendo aspectos a que se referem autores como Ainscow, Tomlinson e Allan. Foi com base nestas ideias que inquirimos as professoras que aceitaram colaborar no nosso projecto de investigação, começando por indagar das suas percepções sobre inclusão e escola inclusiva, bem como sobre condições consideradas pelas entrevistadas essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

No que diz respeito *à inclusão e à escola inclusiva*, as professoras entrevistadas acentuam a ideia de que a inclusão é uma noção que ainda está muito associada às crianças com necessidades educativas especiais (NEE):

“(…) neste momento ainda é muito difícil, porque aquilo que nós entendemos por escola inclusiva, (...) é no fundo crianças com necessidades educativas, com problemas ... estarem incluídas nas nossas turmas” (Professora B).

“ter alunos com NEE dentro da sala de aula e, isso não faz com que seja inclusivo (...) acho que é muito difícil fazer-se uma verdadeira inclusão” (Professora A).

Apesar disso, referem também que a inclusão abrange também outro tipo de situações, associando o conceito de inclusão ao de diversidade, que é mais amplo e, por isso, alarga o espectro de alunos a considerar: questões de nacionalidade, aspectos linguísticos, meios socioeconómicos diversos, culturas distintas. Assim, a docente A refere:

“Para mim, diversidade não é só dificuldades. A turma tem, por exemplo, a nível linguístico, tem uma linguagem muito pobre. Tenho uns que já [têm um vocabulário mais rebuscado], (...) é aceitável e realmente há um grupo de alunos que utiliza um vocabulário muito elementar, muito redutor” (Professora A).

Aspectos de espectro mais alargado são também considerados pela docente B, que considera que essas situações são mais fáceis de trabalhar em sala de aula:

“evidentemente, quando falamos em inclusão temos outro tipo de crianças. Temos as que vêm do estrangeiro, crianças oriundas de meio sócio económicos diferentes, mas essas situações são mais fáceis (...) são mais fáceis de lidar, mais fáceis de ultrapassar, porque à partida o professor aí consegue, mais facilmente, colmatar essas faltas” (Professora B).

Como condições essenciais para o *desenvolvimento de práticas inclusivas*, as professoras entrevistadas mencionam alguns aspectos, incidindo fundamentalmente em dois, um centrado na organização do trabalho com os alunos e outro na formação dos professores. No primeiro caso, incluem-se questões como a organização de ciclos de aprendizagem dos alunos, a constituição de turmas, o número de alunos por turma. No segundo caso, é a formação de professores que é questionada e considerada aquém do necessário para situações destas. Além disso, são também objecto de referência, no caso da professora B, os recursos materiais da sala de aula.

“Se estivéssemos organizados em ciclos de aprendizagem, acho que dava mais hipóteses para nós atendermos a determinadas especificidades e daria a hipótese dos alunos com NEE, ou aqueles, até que têm dificuldades de aprendizagem específicas poderem trabalhar em grupos que lhes favoreciam o crescimento e a construção do conhecimento. (...) [bem como] uma formação que os professores tivessem (...) não só no sentido de os alertar, (...) Mas de uma formação que, finalmente, nos desse conhecimento e que nos levasse a reflectir, como é importante” (Professora A).

“Em primeiro lugar, eu acho que os professores deviam receber formação, porque a formação que nós temos de base é muito pouca. E depois devia haver também alguma consideração na constituição de turmas. Portanto, nós temos turmas enormes, cada vez o número de alunos aumenta mais e não se tem conta. Os recursos em sala de aula, também há poucos recursos em termos até do próprio mobiliário e espaço” (Professora B).

### ***2.1.3. (Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional***

A autonomia curricular<sup>79</sup> tem sido uma das questões mais invocadas no processo de mudança da escola, uma vez que a ela se associam tanto o conceito de projecto, como o de autonomia da escola.

A autonomia curricular, *quando existe*, permite que os professores, no contexto da comunidade educativa local, desenvolvam projectos educativos<sup>80</sup> e curriculares<sup>81</sup> adaptados aos alunos e ao contexto em que a escola está inserida. Torna-se, assim, claro o reconhecimento da importância da interacção permanente entre a escola e o seu contexto local.

Com intuito de melhor perceber como é que o *Conselho de Docentes* gere a diversidade dos alunos (dificuldades de aprendizagem, culturais, étnicas sociais, económicas), no sentido de perspectivar a educação de todos os alunos tendo em atenção as suas potencialidades e capacidades, questionámos as docentes no sentido de averiguar que medidas educativas/pedagógicas são consideradas na programação das actividades lectivas, por aquela estrutura educativa.

No caso do Conselho de Docentes da Escola A, verificamos, pelo testemunho da docente entrevistada, que, por um lado, existe um trabalho conjunto logo no início do ano lectivo, mas, por outro lado, tal trabalho não tem em consideração as especificidades dos alunos:

“De uma maneira geral, o que se faz é: as professoras olham para aquilo que têm, preparam por mês e depois todos os meses do ano. Portanto, é um trabalho que é feito logo em Setembro. Não vejo, na análise que faço e daquilo que eu tenho escolhido para minha orientação, a nível do agrupamento, nada que contemple essas situações” (Professora A)

Além disso, como refere a mesma entrevistada, o Conselho de Docentes tem incidido apenas na definição de medidas educativas/pedagógicas para as crianças com NEE:

“ao nível do Conselho de Docentes, está definido: apoio pedagógico acrescido para crianças com NEE” (Professora A).

---

<sup>79</sup> Referimo-nos a autonomia curricular do professor no sentido que lhe é conferido por Morgado (2000: 179), isto é, como “um suporte devidamente territorializado e privilegiado das práticas curriculares quotidianas”. A autonomia curricular do professor “dignifica o seu papel como actor social, uma vez que deve ser vista como um padrão de assunção de um determinado projecto de identidade sociocultural” e implica a adopção “de uma prática deliberativa sensível à normatização, e não a imposição de uma prática de regulação silenciadora das capacidades e perspectivas curriculares dos professores, enquanto actores dinâmicos nas tomadas de decisão” (*idem, ibidem*).

<sup>80</sup> Instrumento que representa o símbolo máximo da autonomia da escola.

<sup>81</sup> O projecto curricular é um documento elaborado pelos professores que visa a “territorialização do programa”, isto é, a “transformação das propostas nacionais em propostas de intervenção didáctica, local e regionalmente situadas”, baseando-se essencialmente nas seguintes questões: “Que ensinar? Quando ensinar? Como e com que ensinar? O quê, como e quando avaliar?” (Pacheco, 2000: 21).

No caso do Conselho de Docentes da Escola B, e pelo testemunho da docente entrevistada, denota-se um maior alargamento das medidas educativas/pedagógicas, ao nível deste órgão, abrangendo já as crianças oriundas de outros países:

“quando são crianças oriundas de países, (...) sobretudo da União Europeia tenta-se que essas crianças tenham aulas suplementares [de Língua Portuguesa]. Quando são crianças com problemas a nível de aprendizagem, o caso das NEE, (...), aí há o apoio pedagógico acrescido, ou o apoio do professor do ensino especial. No fundo, é tentar afectar recursos para ajudar o professor da turma” (Professora B).

Em síntese, no que diz respeito à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, verificamos que, nestes dois conselhos de docentes, no conceito de inclusão está presente uma forte conotação da diversidade de alunos associada à ideia de crianças com NEE, não se tendo em consideração, pelo menos daquilo que nos foi dado a conhecer nas entrevistas, um leque mais amplo e diversificado de outras situações de diversidade, embora num dos casos se fale em “crianças oriundas de outros países” e em “aulas suplementares” para as mesmas, o que pode indicar alguma mudança de atitude, tanto ao nível das percepções como da recontextualização do currículo e de práticas curriculares.

A ideia de contemplar as crianças oriundas de outros países com aulas suplementares, a que se refere a entrevistada da Escola B, talvez se faça sentir devido ao facto de estarmos em presença de uma escola do centro da cidade, onde tem sido mais frequente a ocorrência destas situações. No caso da Escola A, meio mais rural, tal situação parece não se ter verificado com tanta frequência. Também nos parece ser óbvio que, tanto crianças de nacionalidade estrangeira, como as crianças com NEE, sejam a parte mais visível da diferença e da diversidade que existe nas escolas, mas não toda a diferença e diversidade nelas existente.

Até aqui, referimo-nos ao modo como as entrevistadas vêem o trabalho do Conselho de Docentes nesta matéria, a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional. Outra abordagem da questão pode ser feita pelo lado dos instrumentos de gestão curricular, em particular do projecto curricular de turma.

De acordo com o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, o *Projecto Curricular de Turma* (PCT) visa, tal como se pode ler no seu preâmbulo, o seguinte:

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num

projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”. (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 6/2001).

No mesmo normativo refere-se também, desta vez no articulado, que o PCT permite aos professores delinear “As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma”. (Decreto-lei 6/2001, art. 2.º, ponto 4)

Confrontadas com o *Projecto Curricular de Turma* (PCT), no que diz respeito às vantagens e desvantagens, do mesmo, as entrevistadas manifestam posturas diferentes face a este instrumento de gestão curricular. De acordo com os normativos nacionais, este é um instrumento fundamental para implementação do currículo ao nível da turma, nomeadamente nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, que permite recontextualizar o currículo nacional, sendo também uma forma de construir a autonomia da escola e dos professores, articulando devidamente este instrumento curricular com o currículo nacional, com o Projecto Educativo e com o Projecto Curricular do Agrupamento.

A Professora A entende que o PCT é um instrumento de trabalho em constante reformulação, de acordo com a realidade e a evolução dos seus alunos, ou seja, é um instrumento dinâmico do qual se faz uso diário, mas que está em “reformulação constante”. Para a Professora B, ele é um documento de carácter mais administrativo, onde estão consignadas algumas linhas orientadoras:

“O PCT, para mim, é um documento que tem de retratar a diversidade que nós temos na sala de aula. O PCT para mim só está completo no último dia de aulas do ano, (...) porque, permite que, em determinada altura, aquilo que foi planeado, ou aquilo que se esperava dos alunos não se conseguiu por algum motivo e, (...), houve a necessidade de ir por outro caminho, de ver qual era a estratégia mais adequada, repensar por que é que aquilo não resultou, (...) tem de ser essa reformulação constante e uma reflexão constante que o PCT faz algum sentido e porque deve reflectir precisamente a contextualização onde a escola está.” (Professora A).

“O PCT (...), digamos, é conjunto de linhas orientadoras. Não quer dizer que o professor esteja, digamos, muito vinculado aquilo que lá tem. É evidente que é um conjunto provisório, mais de carácter administrativo que tem de estar definido, pois quem vem de fora precisa de conhecer a turma, saber o que se está a fazer, como se está a fazer” (Professora B).

Como vantagens resultantes da concepção e operacionalização deste documento de trabalho, a Professora A reconhece o facto de lhe permitir reflectir sobre o ensino-aprendizagem que proporciona aos seus alunos e reformular o seu trabalho com os mesmos. Por seu turno, a

Professora B refere que o PCT permite ter tudo mais formalizado e mais visível, bem como reflectir sobre as características da turma:

“Agora, digamos que tem as coisas mais formalizadas e permite talvez uma maior visibilidade para quem não conhece o trabalho da turma e do professor. Mas tem um carácter muito mais formal do que propriamente prático. Apesar de nós nos servirmos dele, (...), é o ponto de partida para uma reflexão sobre a turma. (...) a pessoa é obrigada: a reflectir sobre as características da turma, a definir estratégias, metodologia e depois aquilo acaba por ser formalmente um documento que é feito, mas poucas vezes se vai consultar o documento. (...)”

Quando questionadas sobre se consideravam existir benefícios na *organização do currículo* por áreas curriculares, as professoras são unânimes e consensuais nas suas respostas. Consideram que é fundamental a organização do currículo por áreas curriculares, na medida em que tal organização permite ter uma visão mais globalizante dos conteúdos, dos objectivos e das competências que se pretende que sejam alcançadas e desenvolvidas pelas crianças. Além disso, permite, igualmente, fazer a articulação entre as diferentes áreas:

“nós temos de perceber o que é que temos de abordar em cada uma das áreas. Tem as suas vantagens. Auxilia-nos imenso. Quando planifico, (...), eu tento articular as áreas. (...) há esta dicotomia que é facilita-nos que esteja estruturado por áreas curriculares, mas também numa perspectiva dita de interdisciplinaridade, depois cabe[-nos] a nós fazer com que essa segmentação não exista, se consiga uma unicidade entre todas as temáticas e todos os conteúdos” (Professora A).

“É evidente que nós tentamos (...) que haja articulação entre todas áreas. (...) é fundamental a abordagem a determinados conteúdos, porque há determinados conteúdos muito específicos de cada área. Tem que haver uma definição, (...) muito concreta dos conteúdos, dos objectivos que se pretende atingir, das competências que a criança tem de dominar por área. (...) depois, e o grande objectivo é poder articular a unidade entre as outras áreas. Mas há questões muito específicas, daí que tenha de existir um currículo independente para cada área” (Professora B).

#### ***2.1.4. Práticas curriculares quotidianas dos professores***

Das palavras das entrevistadas fica-se com a ideia de que as mesmas têm realidades completamente distintas nas suas salas de aula. Com efeito, quando questionadas sobre caracterização da sua *turma*, produziram testemunhos interessantes, mas diferentes.

A Professora A começa por referir que a sua turma inclui dois anos de escolaridade e que, independentemente, deste dado, os alunos têm ritmos de aprendizagem muito díspares. Além disso, refere também que tem alguns alunos com dificuldades de aprendizagem. Vê o grupo de alunos como um grupo que desafia permanentemente quem está à sua frente:

“ (...)é um grupo que, apesar de todos aqueles problemas que têm como qualquer turma, já é um grupo que compensa em termos de ver algum rendimento e de algumas dúvidas que colocam no ar que

não é só o professor falar. Mas de uma maneira geral, mesmo e, eu não me esqueço nunca dos alunos com dificuldades de aprendizagem que eu tenho... mesmo esses alunos têm tido avanços espectaculares no seu percurso da aprendizagem. E isso faz-me supor que há um potencial enorme naqueles alunos que espero conseguir, pelo menos, levar ao máximo até ao final do ano. Vamos ver.” (Professora A)

A Professora B afirma que o seu grupo de alunos é bastante homogéneo, apesar de existirem diferenças sócio-económicas e culturais, bem como na formação académica dos pais. Todavia, considera que estes aspectos não se reflectem, nem são sentidos, no dia-a-dia das crianças. Reconhece que é uma turma com bom aproveitamento, embora existam algumas excepções, que, em seu entender, são mínimas e facilmente ultrapassáveis, através de um trabalho mais individualizado ou disponibilizando mais tempo para a realização das aprendizagens. Parece ser a nível comportamental que existem maiores fragilidades, denunciando a existência de comportamentos instáveis por parte de alguns alunos, que requerem grande motivação adicional para a realização das actividades:

“Em termos de aproveitamento, (...) é uma turma que (...) tem um bom aproveitamento. Consegue, com facilidade (...) adquirir competências e no curto espaço de tempo, um conteúdo é trabalhado, é feita uma abordagem e os resultados são bastante positivos. Há algumas excepções, mas poucas em que realmente é preciso um trabalho mais individualizado, mais tempo, mas consegue. Em termos comportamentais, é claro que são crianças bastante instáveis em termos de comportamentos, precisam de grande motivação para a realização das actividades (...). É necessário (...) não as deixar dispersar muito e permitir-lhes que haja uma variedade grande de actividades, processos e metodologias para não os cansar também.” (Professora B).

A Professora A reconhece que tem um grupo de alunos bastante heterogéneo, o que a obriga a *gerir a diversidade* no interior da sala de aula, através do recurso a diferentes modalidades de ensino, como por exemplo: trabalho directo, trabalho indirecto, trabalho a pares, trabalho individual, entre outros como se pode verificar pela leitura deste excerto da sua entrevista:

“Há momentos diferentes naquela turma. Se houver (...) alguma temática que exija que eu esteja mais tempo ou direccionada apenas para um dos anos, porque é mais específico, (...) normalmente, tento que o outro grupo tenha alguma actividade onde eu saiba à partida que já há alguma autonomia e, portanto, que me vai deixar entre aspas (...) alguma liberdade para eu poder trabalhar com o outro. (...) sou adepta do (...) trabalho a pares (...) eles conseguem trabalhar, conseguem fazer descobertas, enquanto eu trabalho com o outro. (...) ou trabalho individual. Quando há trabalho individual, normalmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem, (...) se a proposta tem elementos que eu sei à partida, (...) que eles vão ser autónomos até um determinado ponto, colocando sempre alguma questão desafiadora. Mas, nesse momento, eu sei que já tenho de me ter libertado do outro grupo para poder depois estar junto desses alunos. (...) o que eu faço em muitas circunstâncias, ou pelo menos

algumas, é colocá-los de maneira em que haja um aluno que à partida é capaz de ajudar o outro” (Professora A).

Na opinião da docente, a diversidade de alunos obriga-a a uma reflexão constante e a um questionamento permanente sobre as aprendizagens que cada um vai efectuando e sobre as principais dificuldades sentidas, a fim de, no dia seguinte, conseguir dar resposta às dificuldades e/ou problemas identificados:

“A diversidade obriga, a uma reflexão diária sobre aquilo que cada um foi capaz de fazer, no mesmo sentido, durante as propostas que foram dadas para executar ou para serem discutidas (...) só se pode dar resposta à diversidade na sala de aula, se (...) nos questionarmos por que é que aquilo não resultou, aparentemente por que é que todos a deveriam ter feito” (Professora A)

Quando questionadas sobre as *práticas curriculares* a que recorrem a fim de gerir as dificuldades com que se deparam, no decorrer da prática lectiva, deparamo-nos com duas abordagens distintas, em função das realidades que cada docente vivencia. Assim, a Professora A afirma que recorre a:

“trabalho a pares, cooperação, trabalho individual. Normalmente, são estas as formas de trabalho. (...) trabalho a pares não é só entre alunos do 2.º ano com os do 2.º ano, ou só do 1.º ano só com os do 1.º ano, não. O que acontece é que também há os mistos, ou seja, sempre que possível” (Professora A).

Por seu turno, a Professora B, talvez por sentir maiores problemas na turma, tanto a nível comportamental, quanto de motivação e concentração nas actividades a realizar afirma que:

“há sempre uma tentativa de motivar os miúdos das diferentes formas: ou através do preenchimento das folhinhas de incentivo, de chamar a atenção, (...) o chamar atenção para os prejuízos que eles estão a causar aos colegas ou eles próprios, no fundo é mais motivação directa e de aplicação (...) a tentativa que eles cumpram as regras e se não cumprirem serão penalizados por isso” (Professora B).

Quanto aos materiais curriculares a que recorrem para a preparação/execução das actividades lectivas, verificamos que ambas dizem recorrer a uma variedade considerável de materiais. Desta forma, torna-se evidente o recurso ao manual escolar, a jogos, ábaco, diapositivos, mapas, cartazes, material audiovisual, fichas, livros infantis, material informático, entre outros.

Assim, na preparação das actividades lectivas, a docente A diz recorrer a um conjunto de bibliografia quer mais generalista, quer mais específica, a fim de encontrar respostas adequadas à sua turma, enquanto a docente B refere que recorre, essencialmente, a sites de Internet, embora também procure auxílio em alguma bibliografia específica para esse efeito:

“eu leio bastante, procuro e não uso manuais escolares.(...) quando vou às livrarias procuro (...) livros que nos falam pura e simplesmente de dificuldades específicas de aprendizagem, ou que nos falam de como gerir grupos dentro da sala de aula, ou livros mesmo a nível da didáctica, (...) tudo aquilo que de algum modo me possa ajudar a encontrar uma nova maneira de estar, de lhes dar trabalho e de lhes dar qualquer conteúdo.” (Professora A).

“Na preparação (...) andamos sempre à procura de sites com materiais diferentes. (...) Porque há muita coisa na Internet e, nós às vezes, temos pistas de, formas de trabalhar e vamos aos sites que encontramos. (...) depois temos os nossos livros (...) com sugestões de actividades relacionadas e até actividades que nós podemos realizar com os nossos alunos (...). Depois as bibliotecas, quando é necessário vamos à biblioteca também, mas é mais em casa, portanto, é mais livros e Internet” (Professora B).

Relativamente à operacionalização das tarefas de aprendizagem na sala de aula, ambas as docentes referem que concebem alguns dos materiais que utilizam (fichas de trabalho). Contudo, a docente A não recorre, por norma, aos manuais escolares, nem como forma de sistematização de conhecimentos, nem como meio facilitador das aprendizagens. Aliás, considera ser um contra-senso a utilização de materiais pré-fabricados para um aluno-tipo, quando se pretende respeitar a diversidade dentro da sala de aula.

“Todos os materiais que utilizo dentro da sala de aula são construídos por mim (...) realmente os materiais pertinentes, que considero, na minha perspectiva pertinentes, que acho fundamentais para dar seguimento à aprendizagem são todos concebidos por mim. (...) utilizo por exemplo: cartazes, (...) histórias que são desenvolvidas pelo grupo todo, sejam baseadas em histórias, textos, narrativas ou de obras de autores de literatura infantil ou dos textos que eles vão construindo e tirando e fazendo os nossos pequenos cartazes. (...) registo informático. (...) Materiais assim palpáveis ... são mais uma construção pessoal.” (Professora A).

“se é necessário elaboramos uma ficha de trabalho de acordo com aquilo que estamos a trabalhar, procuramos os materiais pedagógicos necessários (...) os jogos, ou os ábacos, ou o material que temos a nossa disposição em termos de material pedagógico. (...) aos cartazes, aos acetatos, aos diapositivos, ou mapas, ou pequenos quadros. (...) depois o material audiovisual também é fundamental, recorreremos muito a ele. (...)os manuais (...) no fundo depois para sistematizar conhecimentos, ou para até eles poderem treinar, terem um treino, usamos também os manuais, mas não, não é digamos a base, é mais um recurso já na sistematização na sala de aula.” (Professora B).

Também ao nível das dinâmicas de trabalho privilegiadas na escola, sobretudo ao nível das formas de trabalho entre docentes, verificamos duas realidades distintas. Na escola A, prevalece a inexistência de dinâmicas de trabalho grupo/cooperação, quer a nível de agrupamento, quer a nível de escola. Apenas existe partilha de alguns materiais com colegas, que logicamente terão de ser reformulados e adequados às respectivas turmas, o que favorece um claro isolamento. Na escola B, a realidade vivenciada pela docente, pelo menos ao nível de

escola, é completamente oposta. Existe troca de informação, partilha de materiais, partilha de experiências e da própria reacção dos alunos a determinadas actividades ou temáticas. Porém, mesmo em presença de realidade distintas, não podemos deixar de registar que, num e noutro caso, o trabalho em equipa é diminuto ou, mesmo, inexistente.

“Acho que privilegiamos muito, contra mim falo, toda a construção de materiais eu faço-a em regime solitário como eu costumo dizer. Partilho com as minhas colegas. (...), mas as pessoas continuam fechadas no seu universozinho, espero que pelo menos seja a escola. (...) defendo a coadjuvação, porque eu acho que isso permite outras dinâmicas e que a reflexão seria muito mais rica (...) O facto de eu reflectir sozinha, depois de ter ali estado o dia e de falar comigo própria, sozinha, sobre aquilo, eu acho que favorece imenso o isolamento em termos de dinâmicas de trabalho.” (Professora A)

“trocamos muita informação, pronto. Tudo aquilo que nós encontramos diferente, nós passamos logo a informação e trocamos materiais. Cada uma de nós (...) partilha logo com os outros, quando podem ser usadas daquela forma, ou adaptadas ao seu ano ou à sua turma. (...) fazemos uma ligação muito grande, ... partilhamos, ... até entre os diferentes anos, as diferentes matérias, os conteúdos que vamos trabalhando, as dificuldades que os nossos alunos vão demonstrando. Por exemplo, na aplicação de determinada matéria, que dificuldades é que eles sentiram, como é que eles reagiram.” (Professora B)

O mesmo se verifica relativamente à planificação das aulas. Ambas as professoras referem que as planificações diárias são efectuadas individualmente. Na escola A, e tal como a docente teve oportunidade de referir anteriormente, as planificações, quer anuais, quer mensais, são efectuadas logo no início do ano lectivo. Daí que a mesma fale de um desajuste entre aquelas planificações e aquilo que se planifica diariamente em função de cada turma. Na escola B, a situação não difere muito daquela, embora a professora afirme que “a planificação é muito idêntica, é praticamente feita em conjunto”. Afinal, o que pretenderá referir com “praticamente feita em conjunto”?

“(…) eu normalmente não sigo essas planificações [planificações mensais concebidas em Setembro pelo Conselho de Docentes]. Pego naquilo que tenho e depois é evidente que há sempre umas linhas orientadoras que eu tento partir delas... (...) Há um desajustar completo entre aquilo que realmente foi produzido e aquilo que, efectivamente, depois o documento que eu trabalho, aquilo que eu elaboro, penso, para depois tentar concretizar com os meus alunos e contextualizá-los. (...)Depois as planificações diárias são efectivamente feitas por cada um de nós.” (Professora A)

“A nível de anos (...) fazemos as mesmas planificações. Depois claro, cada um aplica e tentamos na medida do possível acompanhar o trabalho um do outro. (...) a planificação é muito idêntica, é praticamente feita em conjunto: e para quê? Para não haver uma grande diferença, em termos de final de período dos conteúdos que cada um trabalhou. Isto acontece em todos os anos. Depois como partilhamos também as fichas de avaliação” (Professora B)

Tanto numa escola como na outra verificamos que os parâmetros e critérios de avaliação são definidos a nível do agrupamento, sendo comuns a todo o 1.º Ciclo em cada um dos agrupamentos.

### **2.1.5. Formação Contínua**

A formação contínua de professores ganhou particular relevância a partir da LBSE, aprovada em 1986, mas foi sobretudo na década de 90 que ganhou particular visibilidade, isto é, depois de aprovado o ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril) e o ordenamento jurídico da formação contínua a que se refere o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (regime jurídico da formação contínua de professores), posteriormente alterado por diversos normativos.

Relativamente ao tópico dedicado à *formação contínua*, procurámos perceber até que ponto é que esta tem contribuído para o desenvolvimento de práticas inclusivas, bem como os principais constrangimentos que consideram existir neste âmbito.

De uma maneira geral, é referido que não tem existido formação contínua especificamente direccionada para a inclusão e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas inclusivas, nem sequer no seu carácter mais genérico que é a diversidade.

Contudo, as docentes entrevistadas têm posicionamentos diferentes, relativamente à formação contínua.

“Eu sempre fiz formação contínua (...) no sentido de que essa formação me (...) desse resposta aos problemas que eu tinha em contexto de sala de aula. Foi sempre assim que eu vi a formação contínua. Talvez como eu procurava respostas para algumas coisas sempre fui encontrando na formação contínua que eu frequentei e que eu fiz, (...) algumas coisas que me permitiram fazer a inclusão em contexto de sala de aula.” (Professora A)

“contribui muito quando ela existe. Há muito pouca formação contínua e pouca oferta de formação contínua, e faz-nos imensa falta. (...) Em termos de prática inclusiva é também praticamente reduzida (...) A formação tem sido (...), e estou a falar de prática inclusiva, só na área das NE, porque da outra, da diversidade cultural, nós não temos tido praticamente formação nenhuma. Em termos de NE, problemas da criança diferente, nessa área sim. Temos tido várias, sobretudo, fornecidas por instituições que estão ligadas a crianças com características diferentes” (Professora B).

Ambas as docentes referem como constrangimento a inexistência de formação nesta área, sendo que as suas opiniões são convergentes com as expressas pelos professores no caso dos questionários e reforçam as considerações que fizemos a propósito na secção anterior.

### ***2.1.6. Apreciação/Síntese Global***

As entrevistas realizadas inserem-se no 2º momento do nosso trabalho, dedicado ao estudo de dois casos, que aqui denominamos sinteticamente por A e B. Os dados proporcionados pelas entrevistas ilustram-nos dois casos diferentes entre si em múltiplos aspectos, que serão mais claros, após a apresentação e análise dos dados relativos à observação das actividades e à análise dos documentos enquadradores das mesmas. Aqui, procuramos, em breves traços, realçar os principais aspectos resultantes das entrevistas.

No que concerne às percepções sobre inclusão e escola inclusiva, as professoras confirmam a ideia de que a inclusão ainda está muito centrada e associada às crianças com necessidades educativas especiais (NEE), característica que é particularmente evidenciada pelas entrevistadas quando se referem também à recontextualização do currículo prescrito, operada ao nível do Conselho de Docentes. Com efeito, é referido, em ambos os casos, que os conselhos de docentes se centram, sobretudo, nos alunos com NEE. Contudo, é de registar que estas docentes, nos seus discursos, não reduzem a inclusão às NEE. Com efeito, referem também outros aspectos, nomeadamente: questões de nacionalidade, aspectos linguísticos, meios socioeconómicos diversos e culturas distintas.

Além disso, é também de registar que, num dos casos, são referidas medidas decididas ao nível do Conselho de Docentes, que apontam para uma prática de inclusão que vai além das NEE, incluindo crianças oriundas de outros países.

Se tivermos em conta o discurso das entrevistadas, poderá dizer-se que a parte mais visível da diferença e da diversidade, ao nível do Conselho de Docentes, são ainda as NEE, embora o facto de existirem crianças nas salas oriundas de outros países esteja a contribuir para uma ideia de inclusão mais vasta e abrangente.

Ainda no que se refere à recontextualização do currículo, ao nível da turma, há que referir que, relativamente ao PCT, as docentes entrevistadas perspectivam-no de modo bastante diferente. Num dos casos, ele é entendido como um instrumento de trabalho em constante (re)formulação, de acordo com a realidade e evolução dos seus alunos, que permite à docente reflectir e reformular o ensino-aprendizagem que proporciona aos seus alunos. No outro caso, ele é entendido como um documento de carácter mais administrativo, embora a docente em causa reconheça que ao ter tudo mais formalizado e visível, tal lhe permite reflectir sobre as características da sua turma.

Quando confrontadas com as condições essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas referem ser essencial alterar alguns aspectos organizacionais (número de alunos por turma; lógica de trabalho por ciclos de aprendizagem em vez de anos de escolaridade), bem como uma formação adequada e a existência de recursos materiais. Além disso, são unânimes em referir que a organização curricular por áreas curriculares facilita a articulação entre as mesmas e também facilita a inclusão.

As duas docentes entrevistadas estão perante realidades distintas nas suas salas de aula. As suas respostas indiciam também práticas curriculares quotidianas também diferentes. Num dos casos (A), é assumida, de forma explícita, a heterogeneidade existente, com as inerentes consequências, nomeadamente ao nível da gestão da diversidade existente na turma, o que se traduz, por exemplo na organização de diferentes modalidades de trabalho, tanto envolvendo crianças que estão ao mesmo nível, como crianças que estão em níveis diferentes. No outro caso (B), é à homogeneidade que é dada particular visibilidade, no discurso produzido, não obstante as diferenças que são também registadas no mesmo, mas que parecem não ser suficientemente relevantes para que se possa falar de heterogeneidade na turma.

Nas práticas curriculares que as entrevistadas dizem desenvolver, ambas referem que recorrem a uma variedade de materiais, na preparação e concretização das actividades lectivas, que passa pela concepção e construção de materiais diferenciados, tendo em vista a sua utilização na sala de aula.

Ao nível das dinâmicas de trabalho privilegiadas, ao nível da escola verificamos também duas realidades distintas, a que já nos referimos. No caso da docente A, isto da heterogeneidade reconhecida e assumida, verifica-se a inexistência de dinâmicas de trabalho de grupo/cooperação ao nível da escola; no caso da docente B, que realça a homogeneidade do grupo, existe troca de informação, partilha de materiais, partilha de experiências e da reacção dos alunos a determinadas actividades ou temáticas.

Finalmente, quando confrontadas com os contributos da formação contínua no desenvolvimento de práticas inclusivas, as entrevistadas são unânimes em referir que não tem existido formação contínua especificamente direccionada para a inclusão e o consequente desenvolvimento de práticas curriculares.

Esta diversidade de realidades existentes e de práticas curriculares mostra, como referem diversos especialistas (Ainscow, 2008; Moreira, 2002; Terwel, 2005), que são múltiplas as

abordagens e dimensões da diferenciação curricular e da inclusão, nomeadamente ao nível da escola e da sala de aula.

## ***2.2. Práticas curriculares em sala de aula***

No âmbito desta investigação, *processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*, é imperativo ter em linha de conta o que realmente acontece ao nível da escola, mais precisamente no interior da sala de aula.

Uma parte significativa dos actuais problemas educativos que exigem intervenção rápida e eficaz, como é o caso do insucesso escolar, do absentismo e do abandono escolar, baseados na promoção da igualdade de oportunidades, valorização da educação e promoção da melhoria da qualidade do ensino, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, passa pela escola, mas está especialmente associado aos professores e às suas práticas curriculares no interior da sala de aulas. Tudo aponta para que as respostas à desejada equidade educativa não possam construir-se à margem de uma efectiva gestão da diversidade, o que requer que se definam estratégias e se adoptem práticas educativas que tenham em conta as reais necessidades educativas dos alunos. No fundo, que se promova uma diferenciação curricular inclusiva e não excludente, só possível através da coexistência de duas dimensões: “clareza e delimitação das aprendizagens e a possibilidade de organizar de forma flexível a estruturar, a sequência e os processos que a elas conduzem” (Roldão, 1999: 54).

Caso contrário, todo esse processo continuará à margem dos propósitos enunciados.

### ***2.2.1. Objectivos a atingir***

À semelhança do que fizemos para as outras etapas do projecto de investigação, e com o intuito de orientar a recolha de elementos para caracterizar as práticas curriculares das professoras, definimos alguns objectivos a concretizar nesta fase do nosso trabalho de investigação:

- a) Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.
- b) Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aula.
- c) Identificar que práticas curriculares os professores do 1º CEB normalmente utilizam na sala de aulas.

- d) Averiguar a que materiais curriculares os professores recorrem para preparação/execução das actividades educativas.

Com o intuito de concretizar os objectivos enunciados e, conseqüentemente, poder fundamentar e formular uma opinião acerca das práticas curriculares das duas professoras com quem trabalhámos, procedemos a contactos constantes durante esse período e assistimos a um conjunto de aulas em cada uma das turmas onde leccionavam: uma turma de 1.º e 2.º anos de escolaridade e outra do 1.º ano, respectivamente. De acordo com a observação efectuada das acções promovidas pelas professoras e das suas interacções com os seus alunos procurámos analisar e caracterizar o processo de ensino-aprendizagem tal como se desenrola no interior da sala de aula.

Recolhida a informação que considerámos necessária, suficiente e pertinente para o estudo, era imprescindível passar à sua (re)organização e análise. Para o efeito, utilizámos uma matriz<sup>82</sup> (Quadro 24) que nos auxiliou a sistematizar a informação recolhida. Para o seu preenchimento socorremo-nos dos registos efectuados durante e após a observação das aulas e baseámo-nos nos materiais curriculares utilizados e/ou fornecidos aos alunos pelas professoras, nas suas planificações, nas formas e instrumentos de avaliação utilizados, bem como de notas de campo que fomos registando ao longo do percurso.

Gostávamos desde já de deixar uma ressalva, que se prende com o facto de, numa sala de aulas acontecerem muitas coisas em simultâneo, tantas vezes de forma imprevista, o que torna difícil, ou mesmo impossível, encontrar modelos que permitam racionalizar as práticas educativas.

Por questões que se interligam com a natureza do objecto de estudo, centrámo-nos, fundamentalmente, no papel protagonizado pelas professoras no que concerne à forma como (re)interpretam os programas das diferentes áreas curriculares, nos tipos de decisões que privilegiam, nas maneiras de resolver os problemas com que se deparam, nos métodos e nas estratégias que preferencialmente utilizam e desenvolvem, nos espaços e nos estímulos que criam para a participação e cooperação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, nas medidas tomadas no sentido de auxiliar os alunos com dificuldades e na forma como gerem e utilizam o tempo.

---

82 A matriz que utilizámos foi construída por Morgado (2003), no âmbito do seu projecto de doutoramento.

## INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS

### 1. ESQUEMA GERAL DA AULA

O esquema que normalmente a professora segue nas aulas é:

Informação + actividades de aprendizagem + resumo + avaliação

Informação + resumo + actividades de aprendizagem + avaliação

Informação + actividades + informação + actividades

Actividade(s) + informação + actividade(s) + informação + resumo + avaliação

Outro esquema (especificar)

### 2. CARACTERÍSTICAS DA INFORMAÇÃO VEICULADA NAS AULAS

#### 2.1. Informação verbal

A professora utiliza linguagem adequada ao desenvolvimento dos alunos

A linguagem utilizada é suficientemente clara

A informação veiculada é rigorosa e procura evitar visões distorcidas e redutoras dos fenómenos científicos

#### 2.2. Informação gráfica

O material gráfico utilizado é essencialmente

- construído pela professora

- extraído do manual escolar

- extraído de outras fontes informativas

Quantidade de informação gráfica

- é utilizada muita informação gráfica que deveria ser evitada

- a quantidade de informação gráfica é necessária e adequada

Qualidade da informação gráfica

- a informação gráfica (diapositivos, acetatos...) serve de complemento às explicações fornecidas e às actividades que os alunos realizam

- a informação gráfica utilizada auxilia a compreensão dos conhecimentos propostos

### 3. OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NAS AULAS

#### 3.1 Procedência da informação

A informação veiculada reporta-se essencialmente ao programa do 1.º ciclo do ensino básico

A professora utiliza fontes de informação diversas

A professora explicita as fontes de informação que utiliza

A informação veiculada é posta à consideração dos alunos que podem modificar ou completar

Existe a possibilidade de ser introduzida outra informação pelos alunos

#### 3.2 Tipos predominantes de conteúdos

Prevalecem conteúdos conceptuais

#### 3.2 Tipos predominantes de conteúdos (cont.)

Recorre-se com frequência a conteúdos procedimentais

Privilegiam-se conteúdos que permitem explorar uma dimensão mais afectiva

#### 3.3. Selecção dos conteúdos

Os conteúdos apresentados restringem-se aos estabelecidos no programa ou no manual escolar

Sempre que possível a professora recorre:

- a problemas práticos e experiências pessoais e sociais da vida quotidiana dos alunos

- a conteúdos de temas transdisciplinares – educação sexual, educação para a paz, educação para a cidadania...

- a conteúdos de âmbitos de saber popular/tradicional
- a aspectos significativos do meio – expressão artística, saúde, comunicação, meio ambiente, etc.
- a aspectos culturais não prescritos no programa

### **3.4. Lógica interna da área de conhecimento**

A professora procura justificar a selecção dos conteúdos

A professora expressa a lógica de organização e de sequencialização dos conteúdos

Os conteúdos abordados nas aulas têm um carácter integrador (agrupam objectivos de várias disciplinas ou áreas de conhecimento)

A professora faz questão de que os alunos reconheçam que o conhecimento veiculado não é uma construção acabada, permite a formulação de opiniões distintas e estimula a reflexão crítica

Sempre que possível, a professora procura relacionar os conceitos fundamentais da disciplina com os valores, racionalidade e atitudes individuais e sociais que transportam

### **3.5. Formato e representação do conteúdo**

A professora especifica os objectivos de ensino em termos muito concretos e operativos

A professora organiza a abordagem dos conteúdos por unidades globalizadas (tal como é sugerido no programa)

O conhecimento é organizado através de um processo em espiral que vai aumentando de forma progressiva a sua complexidade

Na apresentação dos conteúdos a professora enfatiza a componente informativa em detrimento de componentes processuais e/ou afectivas

### **3.6. Opções culturais e ideológicas**

A professora refere frequentemente

- a realidade pluricultural da sociedade contemporânea
- as relações de classe social
- as relações de poder que perpassam a sociedade e a escola
- as relações de género, de etnia e de idade das pessoas

A professora preocupa-se que os alunos reconheçam diferentes pontos de vista para o mesmo fenómeno cultural

## **4. MODELO DE APRENDIZAGEM ADOPTADO**

### **4.1. Adaptação e adequação das actividades aos alunos**

A professora recorre a diversos tipos de actividades

As actividades propostas

- apresentam distinto nível de complexidade
- apelam às ideias prévias dos alunos
- adaptam-se ao nível, possibilidades e interesses dos alunos

#### **4.2. Estrutura das actividades**

A professora organiza e sequencializa o tempo e a distribuição das tarefas

As actividades propostas e realizadas na aula

- são seleccionadas e dirigidas pelo professor seguindo o próprio manual
- podem ser seleccionadas e/ou dirigidas pelos alunos
- procuram apenas atingir os objectivos preestabelecidos
- têm um carácter um pouco complexo
- resolvem-se basicamente através da consulta do manual escolar
- são focalizadas na resolução de problemas
- apresentam uma combinação das questões anteriores

O esquema utilizado é repetitivo de umas unidades para as outras

#### **4.3. Estilo das tarefas**

A professora sugere actividades homogéneas para toda a turma

Predominam actividades e respostas de carácter individual

Predominam actividades que

- provocam a necessidade do trabalho em equipa dos alunos
- estimulam o recurso a fontes de informação alternativas ao manual escolar e à própria professora
- procuram cultivar nos alunos formas de expressão pessoal diversas, não se centrando exclusivamente no

uso do lápis e do papel

- se adequam às possibilidades, necessidades e interesses dos alunos

Sempre que possível, o professor sugere actividades e experiências com aproveitamento dos recursos do meio

#### **4.4. Estratégias didácticas utilizadas**

A professora recorre normalmente ao método expositivo

A professora estrutura o processo de ensino-aprendizagem por forma a estimular os alunos a participarem activamente na construção do conhecimento

A professora proporciona um tratamento diferenciado aos alunos em função do seu nível cultural e/ou do seu contexto social

Nas aulas procura recorrer-se simultaneamente a objectivos de conhecimento, atitudes, hábitos, normas e valores de desenvolvimento pessoal e comunitário ou social

As actividades propostas centram-se fundamentalmente em processos de aprendizagem

- memorísticos e/ou recuperação de informação (repetição), em detrimento de destrezas, procedimentos, valores
- que requerem uma interacção entre actividades intelectuais e motrizes
- em que existe uma interacção entre cognição, afectividade e valorização social e cultural

Segue-se um modelo de ensino-aprendizagem

- directivo, centrado essencialmente na instrução
- activo e manipulativo, dirigido à compreensão
- preferencialmente reflexivo

#### **5. MODELO DE AVALIAÇÃO UTILIZADO**

A avaliação formativa é a modalidade mais utilizada ao longo das aulas

Recorre-se quase exclusivamente a uma avaliação sumativa dos alunos

A professora negociou itens específicos para avaliação da aprendizagem com os alunos

Um dos critérios fundamentais de avaliação reporta-se à comprovação da realização dos exercícios propostos no manual ou no caderno dos alunos

Os critérios de avaliação utilizados centram-se predominantemente nos resultados de aprendizagem de natureza cognitiva

A avaliação não incide apenas nas capacidades cognitivas mas integra também aspectos afectivos e sociais

A professora utiliza critérios procedimentais de avaliação (modelos de observação e outros instrumentos/técnicas para obter informação)

#### **6. MODELO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

##### **6.1. Grau de autonomia do professor**

A professora segue a planificação prevista no programa (objectivos, conteúdos e actividades de aprendizagem)

A professora segue a sua própria planificação, introduz novas ideias e utilizando vários materiais produzidos por si

No decurso da aula a professora não tem relutância em alterar a planificação

A professora desempenha um papel activo tomando decisões diversas perante dilemas práticos sobre o desenvolvimento dos conteúdos

A professora exhibe competência profissional qualificada nas explicações que fornece à turma

A professora revela capacidades de investigação, e grande destreza na manipulação dos materiais

##### **6.2. Papel do professor no ensino**

A professora revela autoridade no tratamento do conteúdo curricular

Sempre que pode, a professora actua apenas como suporte especializado do conteúdo curricular

Normalmente actua como dinamizador cultural ou coordenador e impulsionador das experiências de aprendizagem dos alunos

#### **Quadro 24– Instrumento para análise das aulas observadas (Morgado, 2003)**

Com a finalidade de dar uma sequência lógica e de conferir uma certa coerência ao projecto de investigação na sua globalidade, também ao nível da observação estruturámos a análise da informação recolhida em torno de três pontos principais, pontos esses que são tidos em consideração na apreciação crítica que fazemos no final deste segmento de análise:

- 1) A forma como as professoras (re)interpretam e operacionalizam o currículo prescrito a nível nacional, isto é, se seguem o programa do 1.º Ciclo ou se utilizam outras fontes informativas para desenvolverem o que lhes é proposto para esse nível de ensino, podendo, eventualmente, introduzir outros conteúdos para além dos previstos oficialmente. Em suma, verificar se ampliam ou fecham o currículo que lhes é proposto;
- 2) O tipo de informação e as actividades na sala de aula – especificamente, as fontes de informação utilizadas, a qualidade, rigor, actualidade e relevância dessa informação, os tipos de actividades e de tarefas escolares que normalmente se realizam;
- 3) O modelo pedagógico perfilhado – procurando identificar a forma como se desenvolve o currículo, as estratégias utilizadas, os modelos de aprendizagem e de avaliação prevaletes, o papel desempenhado pelas professoras ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

### ***2.2.2. As práticas curriculares na sala de aulas do 1.º e 2.º anos de escolaridade***

De acordo com a matriz utilizada e a partir da informação recolhida, organizámos a análise que a seguir apresentamos em torno de seis pontos principais: esquema geral utilizado nas aulas, características da informação veiculada, conteúdos trabalhados nas aulas, modelo de aprendizagem adoptado, modelo de avaliação utilizado e modelo de profissionalidade docente.

#### **Esquema geral utilizado nas aulas**

Tendo em linha de conta as observações efectuadas ao longo das aulas a que assistimos (Anexos V e VI), a análise das planificações que nos foram fornecidas e os vários contactos que fomos estabelecendo com a professora e com os alunos – quer informal, quer formalmente – durante o período em que permanecemos na escola, pudemos verificar que, relativamente ao primeiro ponto de análise, não se verificava a prevalência de um esquema predeterminado de aula. Apesar de encontrarmos alguns aspectos que se foram repetindo ao longo da observação, essencialmente no que diz respeito às rotinas diárias no início do dia lectivo e no seu encerramento<sup>83</sup>. Quando o trabalho era comum aos dois anos de escolaridade (situação que se verificou nas áreas da Língua Portuguesa, em particular na audição e exploração de histórias e

---

<sup>83</sup> Rotinas diárias do início do dia (abertura da lição; contar o que fizeram no fim-de-semana, recolha de TPC), rotinas diárias do fim do dia (marcação de TPC; arrumação do espaço de sala de aula; auto e hetero-avaliação dos comportamentos e desempenho ao longo do dia).

no Estudo do Meio) havia um diálogo introdutório como motivação para as actividades de aprendizagem, momento a que se seguia uma fase de trabalho directo com um dos anos, enquanto os outros realizavam actividades de aprendizagem de carácter mais autónomo – em pares, individualmente ou em grupo. Concluídas as actividades de aprendizagem sugeridas, procede-se à sistematização dos conhecimentos e/ou à correcção das questões mais problemáticas, a par de uma avaliação diagnóstica e/ou formativa de forma continua.

Por vezes, a abordagem de determinados conteúdos tinha de ser reformulada na própria aula e/ou concluída na aula seguinte, pelo que a dinâmica de organização acima descrita nem sempre ocorreu da mesma forma. Nalguns casos, a utilização de mais tempo do que o inicialmente previsto foi devido a tentativas da professora tentar ultrapassar dificuldades evidenciadas pelos alunos na compreensão e/ou aprofundamento dos conteúdos abordados, uma atitude irrepreensível na nossa opinião, procedimento sempre acompanhado de uma revisão cuidada e um (re)ajustamento das planificações diárias.

Importa ainda referir que, por norma, a professora ao iniciar um novo assunto recapitulava alguma informação abordada em aulas anteriores, o que indicia a intenção de uma certa avaliação diagnóstica e/ou formativa, bem como a descoberta e (re)construção do próprio conhecimento pelos alunos. Por exemplo:

## Área da Matemática

### (1.ª aula observada)

#### Assunto: Dobro (2.º ano de escolaridade)

---

...[Depois das rotinas diárias, a professora dirigiu-se à turma.]

- (P) Vamos lá ver se trabalharam o cálculo mental no fim de semana.
- [Questiona os alunos de forma salteada]
- (P) 4x2, Maria?
- (M) 8
- (P) E 5x2; André?
- (A) 10.
- (P) Agora 12x2; Diogo?
- (D) 24.
- (P) E se 15x2; Mariana?
- (Mariana) 30
- (P) Queres explicar como é que descobriste esse resultado, uma vez que, como os meninos dizem, ele não está na tabuada?
- (Mariana) Fiz assim  $15 \times 2 = 10 + 10 + 5 + 5 = 30$
- (P) Muito bem. Quero outra maneira de chegar a esse resultado, Daniela.
- (Daniela) Pode ser assim  $15 \times 2 = 15 + 15 = 30$
- (P) Muito bem.
- (P) E 9x2; Cristiano?
- (Crist) 11
- (P) 11? Queres explicarmos como é que encontraste esse resultado. Se preferires vem ao quadro.

[Como o aluno não consegue explicar o raciocínio que fez, a professora opta por explorar as operações que o aluno conhece a fim de este identificar e ultrapassar o seu erro, ou seja, verificar que para ter chegado ao resultado 11 teve de adicionar em vez de ter multiplicar]

(Anexo VI)

---

A planificação do processo de ensino-aprendizagem é uma das principais competências curriculares dos professores. Neste caso concreto, a professora demonstrou competência e maturidade, pois sempre que foi necessário reformulou *in loco* o seu plano, além de dar especial importância à descoberta e (re)construção dos conhecimentos pelos seus alunos. Daí a nossa concordância em relação ao esquema de aula adoptado pela docente, na generalidade do processo.

#### Informação veiculada nas aulas

No que concerne ao segundo ponto em análise – **características da informação veiculada nas aulas** – apercebemo-nos com facilidade de que, ao nível da *informação verbal*, a professora se esmerava pela utilização de uma linguagem clara, existindo a preocupação permanente de explicar tanto o significado, quanto o sentido de algumas palavras e/ou vocábulos novos para os alunos. Além disso, procurava evitar visões distorcidas e/ou redutoras das temáticas em estudo. Eis alguns exemplos:

## Área da Língua Portuguesa

(2.ª aula observada)

**Assunto: Exploração e interpretação da história: “O ratinho marinheiro” 1.ª parte (2.º ano de escolaridade)**

---

[Depois de ter feito uma leitura da história com muita expressividade que terminou no verso: “Até que um dia...”. A professora distribui uma folha com o excerto da história ouvida aos alunos do 2.º ano, enquanto os do 1.º ano interpretam a história através da realização de um desenho, numa folha branca]

(P) Agora quero que façam uma leitura do excerto da história que ouviram em silêncio.

[passados alguns minutos dirige-se de novo ao 2.º ano]

(P) Agora vamos fazer a leitura do texto por estrofes, em voz alta. Cada menino lê uma estrofe.

[todos fizeram a leitura]

(P) Digam-me lá, conhecem todas as palavras?

(em coro) Não!

[esta dinâmica foi seguida até ao fim do excerto]

(P) Então vamos analisar estrofe a estrofe. Vamos lá, quem é que não conhece alguma palavra na 1.ª estrofe?

(Ruben) – Bravio

(P) Então vamos lá ler. O que é que essa palavra nos faz lembrar? Conhecem alguma parecida?

(Beatriz) Sim, bravo.

(P) Muito bem. E o que significa?

(Beatriz) Forte

(P) Isso mesmo. Então vem ao quadro registar, para passarem para os vossos dicionários.

(Anexo VI)

---

## Área da Língua Portuguesa

(2.ª aula observada)

**Assunto: Introdução do grafema/fonema [R] através da história: “O ratinho marinheiro” 1.ª parte (1.º ano de escolaridade)**

---

[Depois de terem interpretado a história através do desenho a professora questiona os alunos]

(P) Qual era o animal da nossa história?

(Em coro) O Rato

(P) Agora vão dizer o som R com força e quero que me digam o que sentem na boca e garganta.

(Rodrigo) Cócegas

(Tatiana) Faz comichão.

(P) Muito bem, as cócegas e a comichão que sentem é devido à vibração das cordas vocais. Se colocarem a mão na garganta e se estiverem a pronunciar correctamente todos vão sentir essa vibração. Experimentem.

[A professora vai junto de cada aluno certificar-se como produzem o fonema [R] r corrige individualmente. Depois a professora escreve no quadro a consoante R associada às cinco vogais e todos fazem a leitura em conjunto das sílabas e sozinhos de forma salteada. De seguida, a professora escreve no quadro a associação a consoante a alguns ditongos e posteriormente sugere a descoberta de palavras que comecem pelo som R, registando-as no quadro, tal como: roupa, rouca, rói, rádio, remo, ripa, rua, rede, rio, relva, rã, romã, ramo, seguida da leitura destas mesmas palavras]

---

(AnexoVI)

## Área do Estudo do Meio interligada com a Língua Portuguesa

(3.ª aula observada)

Assunto: Normas de prevenção rodoviária – sistematização

(1.º e 2.º ano de escolaridade)

---

(P) Ora muito bem, nós que andamos na estrada como é que nos chamamos, 1.º ano?

(Em coro) Peões

(P) Como se escreve esse peão, Vânia?

(Vânia) Com [e]

(P) E conheces outro?

(Vânia) Sim, com [i]

(P) E o que é esse?

(Vânia) Um brinquedo

[Dá continuação à exploração da temática através do diálogo do local onde os peões devem circular e como. Seguidamente propõe a realização de uma ficha igual para os dois anos de escolaridade. Como é óbvio orientou muito mais o trabalho do 1.º ano devido ao facto de desconhecerem algumas palavras, deixando que eles descubram] (Anexo VI)

---

Relativamente à *informação gráfica*, o recurso ao quadro preto e às fichas de trabalho foi a prática mais comum, embora casualmente se recorresse a cartazes e ao computador para pesquisar objectos que os alunos desconheciam. Referimo-nos mais concretamente à introdução do fonema [R] (2.ª aula observada), em que a docente utilizou pequenos cartazes (tamanho A<sub>4</sub>) com imagens representativas de palavras que implicavam esse fonema, como por exemplo: romã, ramo e rã, bem como na utilização do computador ligado à Internet para exemplificar objectos, que apesar de serem, aparentemente, do conhecimento dos alunos, eles desconheciam-nos, como por exemplo: novelo de lã, piano (7.ª aula observada). Curiosamente, na entrevista que efectuámos à docente, esta já havia referido que os seus alunos tinham um fraco nível linguístico:

“A nível linguístico, a turma tem uma linguagem muito pobre. Tenho uns que já (...) se expressam e que até usam um nível de linguagem (...) que já é aceitável e realmente há um grupo de alunos que utiliza um vocabulário muito elementar, muito redutor. [por isso na construção de materiais retira] imagem, tiro figuras, eu nunca as deito fora, porque eu não tenho jeito nenhum para o desenho, para ilustrar, porque (...) é uma das formas que eu tenho de lhes mostrar o significado de determinadas coisas. É com recurso à imagem, pronto”.

Estamos convictos de que a informação gráfica utilizada pretendia, por um lado, aumentar o conhecimento de objectos por parte de alunos, e, por outro, melhorar o seu léxico, processo que se desenvolveu sempre associado ao complemento de informações dadas pela professora, a fim de se certificar de que todos estavam a falar do mesmo. Em nossa opinião, pareceu-nos que

a frequência e a forma como estes recursos didácticos foram utilizados ao longo das aulas foi adequado e imprescindível para atingir os objectivos que a docente tinha traçado.

Não podemos deixar de assinalar que, tanto em termos verbais como em termos gráficos, a informação veiculada ao longo das aulas, com maior destaque nas áreas curriculares do Estudo do Meio e da Matemática, não se confinou somente à informação sugerida pelo programa da área curricular para aqueles anos de escolaridade. Verificámos, deste modo, uma preocupação permanente da professora abrir e alargar o processo de desenvolvimento do currículo a outras fontes de informação.

Todas as fichas utilizadas eram elaboradas pela docente e na sala de aula nunca se recorreu ao manual escolar.

### **Os conteúdos trabalhados nas aulas**

No que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem, foi fácil verificarmos que a informação veiculada pela professora se reportava basicamente à informação disponibilizada pelo programa do 1.º ciclo do ensino básico. Contudo, sempre que era possível, procedia-se à introdução de informação disponibilizada pelos alunos. Este foi um dos aspectos mais valorizados pela docente, tentando ligar os conteúdos às vivências pessoais dos alunos, como forma de ampliar e criar ligações fortes entre os dois tipos de conhecimentos.

Um outro aspecto que nos parece importante realçar prende-se com os tipos de conteúdos trabalhados nas aulas. É difícil dizer qual deles é predominante, uma vez que verificámos uma oscilação entre o recurso a conteúdos conceptuais e a conteúdos que privilegiavam e permitiam explorar uma dimensão mais afectiva. Em nosso entender, esta oscilação é benéfica na medida em que permite consubstanciar uma escolarização com sentido e com afectos. Apesar de sermos defensores de uma educação básica que se norteie pela aquisição de competências e capacidades fundamentais para a plena inclusão na sociedade de todos os indivíduos, consideramos que também as atitudes, as normas e os valores constituem uma dimensão importante e que não deve ser negligenciada. Um propósito que, por si só, implica que todo o processo decorra na base de um clima relacional e afectivo capaz de favorecer o reforço de graus de liberdade, de cooperação e de responsabilidade da criança, bem como desenvolvimento de sentimentos e atitudes que orientarão a sua vida futura.

No que concerne à resolução de problemas, no âmbito específico da Matemática, tanto para o 1.º ano como para o 2.º ano de escolaridade, a docente preocupava-se em incitar os

alunos a descobrirem a resolução das situações problemáticas, sem que para isso recorresse a qualquer itinerário pré-concebido. Os alunos, face a uma proposta de trabalho comum, podiam responder de várias formas (com recurso ao desenho, ao cálculo, ou por escrito), sendo depois partilhadas as diferentes alternativas encontradas, onde cada um explicava o seu raciocínio. Algumas vezes reflectia-se sobre o percurso considerado mais eficaz, no que diz respeito à menor morosidade do processo, embora este não fosse um aspecto valorizado em demasia. Na verdade o que mais importava era que os alunos compreendessem aquilo que tinham feito.

**Área da Matemática**  
**(4.ª aula observada)**

**Assunto: Descoberta da Tábua do 3 e introdução do conceito de Metade (2.º ano de escolaridade)**

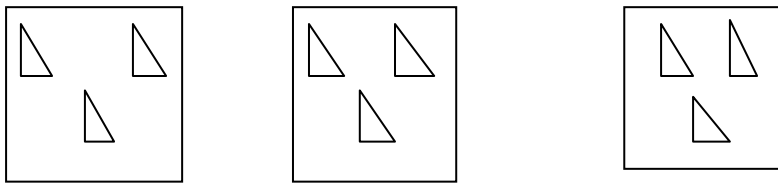
[Depois de terem resolvido as situações problemáticas a pares a professora solicita os alunos a partilharem as descobertas efectuadas]

(Um grupo vai ao quadro e regista a descoberta)

- um lê o problema [Para realizar a sua viagem através do mar inteiro, o ratinho arrumou nacos de queijo em saquinhos.

Em todos os saquinhos pôs 3 nacos de queijo. Quantos nacos de queijo colocou em 3 sacos?]

- a colega vai ao quadro representar como raciocinaram.



$$3 + 3 + 3 = 9$$

$$3 \times 3 = 9$$

(P) E em 4 sacos?

Um grupo regista no quadro como respondeu:

$$3 + 3 + 3 + 3 = 12$$

Outro grupo registou o seguinte:

$$4 \times 3 = 12$$

(P) E em 8 sacos?

Um grupo regista:

$$8 \times 3 = 24$$

(P) Porquê? Que relação existe entre  $8 \times 3$  e  $4 \times 3$ ?

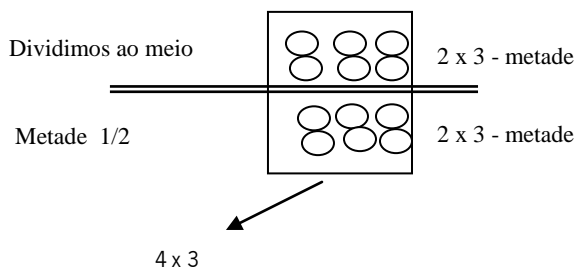
$$3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 24$$

} 4 x 3
} 4 x 3

(P) Então e agora, qual a relação entre  $2 \times 3$  e  $4 \times 3$ ?

[Para ajudar os alunos lembrou quando se divide uma maçã ao meio. Aqui logo o André do 2.º ano diz: "Fica uma metade para um lado e outra metade para o outro". A partir daqui surge o conceito de metade e estabelece-se a relação do  $2 \times 3$  a  $4 \times 3$  dizendo que  $2 \times 3$  é metade de  $4 \times 3$ ].

Então a Professora desenha no quadro um esquema que vai explicando. [Nós só registámos o aspecto final desse mesmo esquema].



(Anexo VI)

Ao longo das aulas pudemos, ainda, verificar que as mesmas abrangiam diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, tornando evidente que o planeamento e a realização do processo de ensino-aprendizagem se desencadeavam na base de uma articulação curricular entre as diferentes áreas curriculares vigentes no 1.º ciclo do ensino básico.

Não deixa de ser relevante o facto de a docente não recorrer ao manual escolar em sala de aula, preferindo utilizar fichas que concebia de acordo com o ritmo e o nível de aprendizagem dos diferentes grupos que constituíam a sua turma, podendo assim organizar e sequencializar as questões de forma a facilitar a estrutura do pensamento das crianças e a sua melhor assimilação.

Consideramos oportuno assinalar que, em termos de selecção e de lógica de estruturação dos conteúdos, as aulas a que assistimos e a consulta dos documentos facultados pela docente nos permitiram verificar que tentou apropriar-se das dificuldades e/ou facilidades dos seus alunos e reformular, de dia para dia ou até mesmo no próprio decorrer da aula, a sua planificação, a fim de dar resposta a essas situações específicas. Daí que, sempre que sentia necessidade, justificava a selecção dos conteúdos abordados nas aulas, bem como a lógica que estava na base da sua organização e/ou sequencialização.

Mais importante, ainda, foi o facto de a professora fazer questão de que os seus alunos reconhecessem que o conhecimento veiculado não era uma construção acabada, permitindo assim a formulação de opiniões diferentes e estimulando a reflexão crítica.

Sempre que possível, a docente procurava relacionar os conceitos fundamentais das diversas áreas curriculares com os valores, racionalidades e atitudes individuais e sociais que transportam.

Cientes de que a aprendizagem não depende somente da quantidade e da qualidade de informação que se possa proporcionar aos alunos, torna-se necessário criar situações que lhes permitam estabelecer conexões entre aquilo que já sabem e os novos conhecimentos com que trabalham nas actividades propostas. Daí ser necessária a (re)contextualização do currículo e dos conceitos que se trabalham nas aulas, na base de uma coerência lógica e de uma metodologia adequada para permitir que os alunos (re)formulem as concepções alternativas que possuem, relativamente aos conceitos que ambicionamos que aprendam.

Para que todo este processo surta os efeitos desejados é essencial a valorização do *sistema de produção de saberes*, caracterizado por Canário (1992), em que o professor se deve

preocupar em organizar a aprendizagem na base da pesquisa, valorizando assim a autonomia e a aquisição de competências metodológicas por parte dos alunos. O mais importante é satisfazer as necessidades e os interesses dos alunos, tendo-os como produtores de saberes, em vez de os remeter para o papel de meros reprodutores de informações. Ou seja, o professor deve assumir o papel de orientador das aprendizagens, centrando toda a acção em torno de cada um dos alunos.

Este sistema de produção de saberes tem um grau de imprevisibilidade bastante elevado para o professor, o que implica, para além de procedimentos de gestão diferentes, uma mudança qualitativa das relações de poder nas situações pedagógicas (Canário, 1992). Nesta perspectiva, a informação circula numa lógica de rede, deixando de se cingir à lógica piramidal, linear e unidireccional que marcou presença nos modelos mais tradicionais de ensino. Por conseguinte, a informação torna-se mais rica e com mais variedade, o que inevitavelmente se traduz numa maior complexidade. O papel do professor altera-se, já que, em termos de ensino-aprendizagem, perde protagonismo a favor do aluno.

Acresce, ainda, referir que o conhecimento era organizado pela professora em espiral, aumentando de forma progressiva a sua complexidade. Ao longo das observações que efectuámos não verificámos, da parte da docente uma preocupação em que os seus alunos reconhecessem diferentes pontos de vista para o mesmo fenómeno cultural. Talvez este facto se tenha verificado em virtude de os conteúdos abordados não permitirem tal possibilidade.

### **Modelo de aprendizagem adoptado**

Estritamente relacionados com os aspectos anteriormente mencionados estão as actividades e as experiências de aprendizagem que a docente propicia aos alunos nas aulas e, naturalmente, a forma como o faz. Aspectos que, em conjunto, permitem identificar o modelo de aprendizagem adoptado pela docente.

De uma maneira geral, o currículo “define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se define ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001: 20). Poder-se-á, portanto, assumir que “o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 2001: 20). É precisamente com base nesta concepção de currículo

que nos parece legítimo poder inferir que se verifica, na medida em que é este o modelo pedagógico que está subjacente à forma como o currículo se desenvolve nas aulas. Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem, no que concerne quer à sua qualidade quer ao maior ou menor sucesso educativo, depende grandemente do desenvolvimento do currículo nas escolas, no que à recontextualização do mesmo diz respeito, face à realidade circundante em que se insere essa escola e os alunos que a frequentam.

Daí que, tal como defende Pacheco (2001: 104), o currículo real se consubstancie “num projecto didáctico quando o professor planifica e concretiza a aula, ou melhor, quando toma decisões pré-activas, interactivas e pós-activas que implicam quer a existência de uma estrutura relacional e de um contexto físico, quer a realização de tarefas ou actividades”.

É extremamente importante que a escola do século XXI, através dos seus professores, se adeque às exigências da sociedade actual e trabalhe as competências dos seus alunos, potenciando-as e desenvolvendo-as ao máximo. Para o efeito, uma das tarefas principais dos professores consiste em proporcionar aos alunos experiências pedagógicas activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, para que os alunos possam reestruturar os seus esquemas de conhecimento, sejam capazes de aprender de forma autónoma, enriqueçam e diversifiquem os seus saberes e se preparem para poder ser cidadãos plenos na sociedade de que fazem parte.

Para que estas finalidades se possam concretizar é imperativo que, na abordagem das diversas temáticas que compõem as várias áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os docentes criem um clima relacional favorecedor de mútua confiança e proporcionem actividades e tarefas que possibilitem aos alunos um constante crescimento pessoal, a promoção de responsabilidades sobre as suas próprias aprendizagens e uma participação activa e efectiva na resolução das actividades que lhe são sugeridas.

Consideramos que esta será uma via propícia para fomentar uma atitude construtivista e um espírito crítico nos alunos, bem como para assegurar o desenvolvimento da sua autonomia, de tal forma que, no final do processo, tenham desenvolvido as competências que estruturaram os quatro pilares da educação de que Jacques Delors (1999) nos fala: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e, por fim, “aprender a ser”.

As aulas a que assistimos permitiram-nos verificar que a professora foi a principal fonte de decisões sobre a organização e sequencialização do tempo lectivo, sobre os temas a abordar e

sobre a forma de os explorar ao longo das aulas, o que *a priori* poderia parecer contrariar os propósitos enunciados. Porém uma vez que estamos em presença de dois anos iniciais (1.º e 2.º anos de escolaridade) não nos parece que esta centralização das decisões tenha sido despropositada, pois muitas vezes as crianças ainda não sabem muito bem organizar-se. Além disso, convém referir que em sala de aula existem rotinas adoptadas para o início da aula e para a conclusão do dia de trabalho que acabam por gerar uma certa ritualização organizativa que acaba por surtir alguns efeitos positivos.

A dinâmica da sala aula foi sempre muito variada, verificando-se momentos em que existia um diálogo directo com a turma através do recurso a perguntas-respostas dirigidas, momentos de trabalho directo com pequenos grupos e/ou com o grupo turma e momentos de trabalho em pares.

Para ilustrar o que acabámos de referir, parece-nos oportuno apresentar uma síntese global de uma aula a que assistimos:

“Disposição das mesas e alunos na sala de aula encontra-se de forma diferente.

Como é hábito a docente inicia as rotinas diárias: coloca a data no quadro, solicitando a participação dos alunos através do diálogo sobre – o dia, o mês, o ano, a localidade, o dia que sucede, o dia que antecedeu. A primeira parte do trabalho é comum aos dois anos de escolaridade e consiste na audição da primeira parte de uma história narrada pela docente, seguida de interpretação oral da mesma.

Posteriormente, a professora distribui trabalho diferenciado aos quatro grupos, previamente, constituídos o que permite-lhe trabalhar aspectos específicos com cada um deles. 1.º ano grande grupo – introdução do grafema [r]; 1.º ano – um só aluno, introdução do caso especial -rr; 2.º ano grande grupo – exploração do significado de palavras desconhecidas dos alunos e respectivo registo e 2.º ano três alunas – introdução dos casos especiais br/pr/tr/fr/gr/cr. As propostas de trabalho sugeridas pela docente estavam interligadas com a história ouvida.

Na rotatividade que faz pelos quatro grupos fá-lo sempre com recurso a trabalho directo. Encoraja a entre ajuda e cooperação nos grupos. Faz muito trabalho de sistematização. (Anexo??, pp?)”

No que diz respeito à **estrutura das actividades**, a organização, a sequencialização do tempo e a distribuição das tarefas era, sobretudo, da responsabilidade da professora. As actividades propostas e realizadas na aula eram idealizadas pela docente e englobavam uma combinação dos seguintes aspectos: embora maioritariamente seleccionadas e dirigidas pela professora, as actividades também podiam ser dirigidas pelos alunos, na medida em que todas as estratégias de resolução de problemas, desde que correctas, encontradas pelos alunos eram

aceites e discutidas; tinham um carácter um pouco complexo; e eram focalizadas na resolução de problemas.

### Área de Língua Portuguesa

(2.ª aula observada)

**Assunto: Introdução do caso especial -rr**

**(1.º ano de escolaridade – um aluno)**

---

(P) Agora vais ouvir com atenção o que vou ler e em seguida ilustras as duas quadras.

Meteu-se o ratinho  
lá no seu batel –  
soprava-o o vento  
que nem um papel.

Subia na crista,  
descia no vão,  
pelo **carrocel**  
da ondulação.

(P) Nesta folha de jornal vais procurar palavras com **rr**, lê-as, recorta-as e cola-as. (Anexo VI)

---

### Área de Matemática

(4.ª aula observada)

**Assunto: Descoberta da tábua do 3**

**(2.º ano de escolaridade)**

---

(P) Nós aqui vamos fazer trabalho a pares. Vão resolver esta ficha. Eu não vou ler e não digo nada. Depois já falamos.

Para realizar a sua viagem através do mar inteiro, o ratinho arrumou nacos de queijo em saquinhos. Em todos os saquinhos pôs 3 nacos de queijo.

Quantos nacos de queijo colocou em 3 sacos? E em 4 sacos? E em 8 sacos?

E em 2 sacos? E em 10 sacos? E em 5 sacos?

E em 6 sacos? E em 7 sacos? E em 12 sacos? E em 14 sacos? E em 20 sacos?

(Anexo VI)

---

**Área de Matemática**  
**(4.ª aula observada)**  
**Assunto: Resolução de problemas**  
**(1.º ano de escolaridade)**

---

(P) Agora vão fazer sozinhos estes problemas. Se precisarem de ajuda para ler chamam que eu vou trabalhar com o 2.º ano.

[Do conjunto de três situações problemáticas seleccionámos a que se segue]

3. O ratinho gostava de construir barcos, por isso, trazia para o seu buraco tudo o que encontrava na mata. Um dia pôs-se a contar o que tinha recolhido e contou:

4 nozes                      7 palitos                      8 folhas                      9 rolhas

Para cada barco o ratinho precisava de:

1 [imagem da noz]      2 palitos                      1 [imagem da folha]      1 [imagem da rolha]

Quantos barquinhos construiu?

(Anexo VI)

---

A análise dos extractos de aulas, acima transcritos, permite-nos ainda verificar que, ao nível de **adaptação e adequação das actividades** aos alunos, a docente teve sempre a preocupação de recorrer a diversos tipos de actividades, apresentando as mesmas distintos níveis de complexidade – face a cada aluno e/ou grupo de alunos -, adaptando-as ao nível, possibilidades e interesses mais específicos.

No que respeita à comunicação pedagógica, o diálogo que a docente mantinha com a turma, como forma de a motivar para as actividades que lhes ia propondo apelava às ideias prévias dos alunos – a fim de diagnosticar as concepções alternativas face a determinados conteúdos. Este diálogo tinha por base o questionamento directo dos alunos através da pergunta-resposta. A partir do levantamento de hipóteses, envolvia os alunos no processo de ensino-aprendizagem, apelando à sua participação.

A docente, na sugestão das actividades que fazia, tinha sempre em consideração as características da sua turma, motivo pelo qual as tarefas eram bastante heterogéneas. Predominam actividades que implicavam o trabalho cooperativo, quer em pares, quer em grupos mais alargados (três a quatro elementos por grupo), e que estimulavam o recurso a fontes de informação alternativas às fornecidas pela professora, não sendo o manual escolar utilizado no espaço da sala de aulas.

Em síntese podemos afirmar que as tarefas propostas se adequavam às possibilidades, necessidades e interesses dos alunos. A professora teve sempre a preocupação de estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma a estimular a participação activa dos alunos na

construção do seu conhecimento, proporcionando, simultaneamente, um tratamento diferenciado aos estudantes em função do seu nível cognitivo. De uma maneira geral, todas as iniciações feitas tinham por base a descoberta do conteúdo pelos alunos, levando-os a reflectir e a descobrir mais. Apesar de serem dois anos de escolaridade iniciais, o recurso à exposição surgia somente para sistematizar e atribuir as designações correctas àquilo que tinha sido descoberto por eles.

Além disso, foi visível a preocupação de recorrer simultaneamente a objectivos de conhecimento, atitudes, hábitos, normas e valores de desenvolvimento pessoal e social. Sempre que era oportuno, os alunos eram convidados a reflectir sobre determinadas atitudes, normas e valores que surgiam naturalmente em casos descritos em textos ou em situações que aconteciam durante o recreio.

As actividades propostas centravam-se, fundamentalmente, em processos de aprendizagem que requeriam uma interacção entre actividades intelectuais e motrizes. O que observámos permite-nos afirmar que a docente adoptou um modelo de ensino-aprendizagem activo, fundado na abordagem e compreensão dos problemas. Para a docente em causa não fazia sentido chegar à sala de aula e debitar os conteúdos. Assumia claramente que os conhecimentos deviam ser construídos pelos alunos, embora com alguma orientação sua, dadas as idades dos alunos e a fase de desenvolvimento intelectual. Para a docente os alunos deviam assumir um papel activo no processo de ensino-aprendizagem e “descobrir” os conteúdos, reconhecendo que assumia um papel muito importante ao contornar situações de aprendizagem que ajudassem os estudantes a concretizarem e compreenderem o que estavam a fazer.

### **Modelo de avaliação utilizado**

A avaliação é um campo conceptual abundante e disseminado. Tanto ao nível da bibliografia académica como da legislação em vigor sobre a avaliação, somos confrontados com diversos termos tais como: conhecimentos, conteúdos, competências, capacidades, aquisições, destrezas, habilidades, atitudes, comportamentos, sem que exista uma clarificação suficientemente esclarecedora sobre os limites e as conexões entre estes termos.

A legislação, dada a natureza normativa e reguladora, é um ponto de referência para os actores da avaliação, isto é, para os professores e para os alunos.

Neste sentido, a avaliação, de acordo com a legislação em vigor, “enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das

aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (Preâmbulo Despacho Normativo n.º 1/2005). Isto é, na sua vertente pedagógica visa o sucesso de todos os alunos, uma vez que possibilita reajustamento do projecto curricular de turma no que à selecção de metodologias e recursos diz respeito, em função das necessidades educativas dos alunos.

A avaliação assume um papel de destaque em todo este empreendimento, na medida em que é uma componente intrínseca do processo curricular, que permite, simultaneamente, regular e conduzir a adequação e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões (curriculares e/ou organizativas) que configuram a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade.

Sendo a avaliação um processo de “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta, 2002:27), assume-se como um procedimento essencial que permite também a noção de como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem na escola, bem como introduzir as alterações que se julguem necessárias para concretizar as finalidades que o devem nortear.

A avaliação só poderá ser verdadeiramente formativa e/ou construtiva quando o currículo também o é, ou seja, quando a organização dos processos de ensino-aprendizagem obedece a critérios de qualidade, permitindo que as aprendizagens sejam activas, significativas, integradoras e funcionais. Assim se compreende que as funções da avaliação sejam hoje mais amplas. Além de uma função social, concretizada pela certificação do aluno, acresce uma função pedagógica, que encara a avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo n.º 1/2005, ponto 2.), bem como uma função formadora uma vez que a informação produzida pela avaliação pode, e deve, ser utilizada no sentido de professores e alunos detectarem dificuldades e reencontrarem caminhos que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal e social.

Em suma, numa vertente pedagógica, a avaliação procura o sucesso de todos os alunos, na medida em que permite reajustar, fundamentalmente, o projecto curricular de turma no que concerne à selecção de metodologias e recursos a utilizar, em função das necessidades educativas dos alunos.

No nosso caso concreto, interessava averiguar o modelo de avaliação adoptado pela docente e verificar a sua influência ao nível do desenvolvimento curricular, da configuração do próprio ambiente educativo na sala de aulas e do sucesso educativo dos alunos.

Ao longo das aulas foi visível a preocupação da docente avaliar as aprendizagens dos estudantes, tanto ao nível cognitivo, como ao nível das atitudes, dos procedimentos e dos valores.

**(5.ª aula observada)**

**Assunto: Gestão de conflitos**

**(Toda a escola e seguidamente 1.º e 2.º anos de escolaridade)**

---

Chegada da hora de almoço a docente, que simultaneamente é coordenadora da escola depara-se com um problema: os alunos partiram o vidro da porta do refeitório.

Logo à entrada, reúne os alunos e professoras da escola e informa que cada docente vai averiguar quem partiu o vidro para ser responsabilizado.

Na sala de aula a docente interroga os seus alunos sobre as causas do incidente; os motivos do sucedido e apurar se há ou não “culpados”.

Os alunos participam no diálogo. Encontram o “culpado” que curiosamente é irmão de uma aluna da sala. Esta começa a chorar quando se apercebe que o mesmo vai ser responsabilizado pelo seu acto.

Nesta conversa a professora chama a atenção dos alunos para as regras de convivência social questionando se os alunos acham que aquele comportamento foi correcto.

(Anexo VI)

---

**Área de Matemática**  
**(1.ª aula observada)**  
**Assunto: Dobro e metade**  
**(2.º ano de escolaridade)**

---

(P) Espero que no fim de semana tenham trabalhado o cálculo mental. Vou pedir alguns cálculos oralmente para ver como é que estamos.

(P)  $4 \times 2$ ?

(A1) 8

(P) Muito bem.  $5 \times 2$ ?

(A2) 10

(P)  $15 \times 2$ ?

(A3) 30.

(P) Explica como encontraste o resultado.

(A3)  $15 \times 2 = 10 + 10 + 5 + 5 = 30$

(P) Correcto. Mas há outra forma de lá chegar.

Agora  $9 \times 2$ ?

(A4) 11.

(P)  $11$ ? Que operações é que tu conheces?

(A4) Adição, subtração e multiplicação.

(P) Então o que é tu fizeste?

(A4) Multipliquei.

(P) De certeza? Pensa lá um pouco.  $6 \times 2$ ?

(A4) 12.

(P) Então e tu achas que  $9 \times 2$  tem um resultado inferior a  $6 \times 2$ ?

(A4) Não.

(P) Então tu em vez de multiplicares que operação utilizaste?

(A4) Adição.

(P) Exactamente. A dúvida está esclarecida?

Podemos continuar?

(A4) Sim.

A professora, entrega agora a ficha de matemática, concebida pela mesma, para os alunos descobrirem o conceito de dobro e metade, uma vez que os alunos reúnem os requisitos necessários para a introdução destes conceitos. Situação problemática 1

O Tiago comprou uma caixa com 6 lápis. A Daniela também comprou uma caixa, mas com 12 lápis.

a) Quem comprou mais lápis?

b) Quantos lápis comprou a mais?

c) Que relação encontras entre os 6 e 12 lápis?

Exploração das estratégias

(A1)  $6 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 12$

(A2)  $6 + 6 = 12$

(A3)  $12 - 6 = 6$

(P) Que relação existe entre o 6 e o 12?

(A4)  $6 + 6 = 12$  logo  $2 \times 6 = 12$

Só chegaram à designação matemática com a ajuda professora

(P)  $12 = 2 \times 6$  – Dobro

12 é o dobro de 6

Contrariamente às expectativas da docente os alunos chegaram primeiro ao conceito de dobro e nem sequer referenciaram o de metade. Uma vez que tal não aconteceu, a docente optou por não introduzir o conceito de metade.

(Anexo VI)

---

Torna-se evidente que a principal intenção da docente é verificar como está a decorrer o processo de aprendizagem dos seus alunos, averiguando até que ponto se apropriaram dos pré-

requisitos necessários para introdução novos conceitos. Também não é descurada a parte atitudinal, trabalhando com eles a questão do respeito mútuo, do saber ouvir, do saber estar e da ajuda aos colegas. Aspectos que, em conjunto, revelam que a avaliação não incide apenas nas capacidades cognitivas mas integram simultaneamente aspectos afectivos e sociais.

Na sua prática lectiva está bem patente a valorização da avaliação formativa, sendo a mesma utilizada na gestão do próprio currículo e no desenvolvimento dos alunos. Tal como se ilustrou anteriormente, e contra as expectativas da docente, os alunos não descobriram o conceito de metade, não sendo o mesmo introduzido nesta altura.

### **Modelo de profissionalidade docente**

De acordo Gimeno-Sacristán (1991: 64) entende-se por profissionalidade docente “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Todavia, é importante estarmos cientes de que o conceito de profissionalidade docente não é um conceito estático e que, por isso mesmo, tem estado em constante reformulação ao longo do tempo, de forma análoga ao que acontece com a própria realidade social.

O modelo de profissionalidade docente está dependente, por um lado, das concepções de currículo e de inovação curricular perfilhadas pelo Ministério da Educação e emanadas a nível central e, por outro lado, do papel assumido pelo professor em termos de concepção, desenvolvimento e avaliação curricular.

É nesse sentido que a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 6/2001, realça a importância da autonomia do professor, condição necessária para adaptar o currículo ao contexto em que a escola se insere e às características e necessidades dos alunos que frequentam, apontando como via propícia de construção da autonomia a concepção e operacionalização de projectos educativos, projectos curriculares de escola e projectos curriculares de turma.

Todavia, as conjunturas dominantes têm gerado condições de certo modo contraditórias a tais propósitos, uma vez que o ensino continua a ser caracterizado pela “*burocratização, proletarização e intensificação*” do trabalho dos professores”, o que tem conduzido um “aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente” (García, 1999: 145). Uma situação que tem gerado algumas contestações e

manifestações por parte da classe docente, como forma de demonstrarem o seu descontentamento face a uma autonomia que se propala ao nível dos discursos e que continua ausente no terreno das práticas curriculares.

De acordo com os objectivos do nosso estudo, era importante analisar, por um lado, o grau de autonomia da professora em questão e, por outro, o papel desempenhado em termos de ensino.

Quanto ao **grau de autonomia** pudemos verificar que a professora elaborou e seguiu a sua própria planificação, “fugindo” às planificações anuais efectuadas no início do ano lectivo, introduzindo novas ideias ou conteúdos para além dos previstos no programa para as diferentes áreas curriculares. Utilizou materiais curriculares produzidos por si.

No decorrer das suas aulas, e sempre que se justificou, não teve qualquer relutância em alterar a sua planificação. As explicações que forneceu à turma, quer numa fase inicial e de introdução dos novos conceitos, quer quando surgiram dúvidas, foram científicas e correctas, o que nos leva a inferir que demonstra competência profissional qualificada, bem como revelou capacidades de investigação e grande destreza na manipulação dos materiais. Pareceu-nos estar, de acordo com o exposto, anteriormente, estar na presença de uma profissional científica e pedagogicamente competente.

No que diz respeito ao **papel do professor no ensino**, sempre que pôde, a docente actuou apenas como suporte especializado do conteúdo curricular. A professora primou pelo recurso ao método da descoberta e ao método da aprendizagem cooperativa. Julgamos que a atitude da docente foi benéfica para a toda a turma, na medida em que assumiu os actuais desafios sociais, fazendo rupturas com determinados esquemas tradicionais de funcionamento das aulas.

### ***2.2.3.As práticas curriculares na sala de aula do 2.º ano de escolaridade***

Para análise da informação recolhida, na sala de aulas do 2.º ano de escolaridade, utilizámos um esquema de trabalho semelhante ao anterior. Para o efeito, também ao nível do 2.º ano de escolaridade, assistimos a várias aulas (Anexo VII e VIII), etapa que nos possibilitou recolher um conjunto de informações imprescindíveis para poder formular uma opinião acerca das práticas curriculares das professoras neste nível de ensino.

Em conformidade com o que fizemos no ponto anterior, no final de cada aula observada realizámos uma síntese global com base na recordação dos aspectos observados, salientando aqueles que, no momento, nos pareceram mais significativos para o estudo que pretendíamos realizar, bem como as interpretações que lhes atribuímos, independentemente de poderem ser ou não meras inferências.

A análise da informação recolhida teve por base a matriz anteriormente apresentada, estruturando a análise em função de seis pontos mais gerais: esquema geral utilizado nas aulas, características da informação veiculada, conteúdos trabalhados nas aulas, modelo de aprendizagem adoptado, modelo de avaliação utilizado e modelo de profissionalidade docente.

### **Esquema geral utilizado nas aulas**

De acordo com as observações efectuadas, a análise das planificações que nos foram fornecidas e os vários contactos que fomos estabelecendo com a professora e com os alunos, durante o período em que permanecemos na escola, podemos afirmar que, relativamente ao primeiro ponto de análise, não se verificou a prevalência de um determinado esquema de aula. Apesar de encontrarmos alguns pontos que se repetiram ao longo do período de observação, essencialmente no que diz respeito às rotinas diárias no início do dia lectivo, antes do intervalo e no final do dia<sup>84</sup>.

Verificámos também que, regra geral, havia uma preocupação por parte da docente em motivar os alunos para as actividades de aprendizagem que pretendia desenvolver. Por vezes, essa motivação para as actividades de aprendizagem era feita através de um diálogo introdutório, outras vezes através de exploração de imagens, da manipulação de materiais estruturados ou mesmo, através de saídas ao exterior. Havia em trabalho directo com os alunos, concomitantemente com o trabalho por pares, o trabalho de grupo e o trabalho individual. Concluídas as actividades de aprendizagem sugeridas, procedia-se à sistematização dos conhecimentos, algumas vezes por escrito, outras só oralmente, sendo a correcção das questões feita durante a circulação da professora pela sala de aula. Sempre que a docente considerava

---

<sup>84</sup> Rotinas diárias do início do dia (abertura da data; contar o que fizeram no fim-de-semana, distribuição de tarefas da semana pelos alunos, recolha do desafio da semana, colocação no quadro do número total de alunos e de adultos, de acordo com o plano de segurança da escola em caso de emergência), rotinas antes do intervalo (preenchimento da tabela dos lanches) e rotinas diárias do fim do dia (arrumação do espaço de sala de aula; realização do sumário; auto e hetero-avaliação dos comportamentos). As tarefas da semana consistem na responsabilização dos alunos, de forma rotativa dos seguintes aspectos: registo do tempo; distribuição do leite; distribuição dos cartões e fotocópias; distribuição das caixas e pastas; limpeza do quadro e material; limpeza da sala e recreio; arrumação de livros e cadernos; vigilância e outras.

necessário, fazia uma avaliação diagnóstica através de exercícios considerados pela mesma como pré-requisitos essenciais para a introdução de um novo conteúdo. A avaliação formativa era posta em prática de forma contínua.

Raras vezes a abordagem de determinados conteúdos teve de ser reformulada na própria aula e/ou concluída na aula seguinte, pelo que a dinâmica de organização acima descrita prevalece na maior parte das aulas a que assistimos. A utilização de mais tempo do que o inicialmente previsto, situação que ocorreu por diversas vezes, era devido ao interesse e motivação dos alunos partilharem as suas vivências e descobertas, uma atitude, em nossa opinião, digna de registo. Embora tenham sido escassas as situações em que se verificaram dificuldades, por parte dos alunos, de construir um novo conteúdo, quando estas ocorreram verificou-se, por parte da docente, um (re)ajustamento das planificações diárias.

Importa ainda referir que a professora, ao iniciar um novo assunto, recorria a alguns exercícios considerados essenciais, o que indicia a intenção de uma certa avaliação diagnóstica e/ou formativa, bem como a preocupação em envolver os alunos na descoberta e (re)construção do seu próprio conhecimento. Por exemplo:

## Área da Matemática - (2.ª aula observada)

### Assunto: Figuras geométricas - revisão (2.º ano de escolaridade)

---

(P) Vamos realizar trabalho de grupo, por isso, vamos manter os grupos de ontem da Dramatização.

[Dispõe os grupos pelo espaço sala de aula e distribui por cada grupo um conjunto de figuras geométricas]

(P) Agora podem manipular livremente essas peças, par depois falarmos um pouco.

[Um grupo decide fazer figuras durante a manipulação. Ao observar esta situação, a professora sugere que os restantes grupos também o façam. Seguidamente passa ao diálogo através do questionamento]

(P) Quantas peças têm?

(JS) Juntei os dois triângulos

(Turma) 7.

(P) Mostra então à turma.

(P) Que figuras temos aí, Carlota?

(P) Qual a diferença entre o quadrado e o rectângulo, Rita?

(C) Círculo, triângulo e rectângulo.

[Entretanto um aluno refere ter feito uma

(R) O rectângulo é mais comprido.

descoberta]

(P) O que é que é mais comprido? O que

(P) João Sérgio o que é que descobriste?

é isto? (apontando para o lado?

(JS) O quadrado.

(R) São os lados. O rectângulo tem os

(P) Como o descobriste?

lados iguais 2 a 2

(P) Então agora, em primeiro lugar, vão representar a imagem que está na ficha com as peças que vos dei.

Quando tiverem realizado, não me chamam, colocam somente o braço no ar. Depois, inventam uma construção e registam-na na folha.

[Finda a actividade recolhe as fichas. Informa os alunos que agora vai distribuir outras peças todas com a mesma forma (8 triângulos), embora as cores possam ser diferentes]

(P) Henrique, o que são as figuras que acabei de distribuir?

(H) Triângulos.

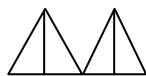
(P) Agora vou-vos lançar um desafio: Quero que descubram um triângulo grande utilizando os oito triângulos pequenos.

[O desafio não é de fácil resolução, sendo necessário dar uma pista para toda a turma, desenhando no quadro:



A partir daqui 3 grupos conseguiram solucionar.

Os restantes mesmo assim não conseguem. Depois de ter dado algum tempo, dá mais uma pista:



(Anexo VIII)

---

Sendo a planificação do processo de ensino-aprendizagem uma das principais competências curriculares dos professores, a professora em apreço demonstrou ser sensível a este nível, não só pela preocupação de elaborar as suas planificações como sempre que foi necessário, as ter reformulado *in loco*. Além disso, demonstrou dar especial importância à descoberta e construção do conhecimento pelos seus alunos. Daí a nossa concordância em relação ao esquema de aula adoptado pela docente, ao longo do processo.

### **Informação veiculada nas aulas**

No respeitante à informação veiculada nas aulas, a nossa análise concentrou-se em dois aspectos diferentes, mas complementares – a **informação verbal** e a **informação gráfica**.

Neste sentido, apercebemo-nos com facilidade de que, ao nível da *informação verbal*, a professora se esmerava pela utilização de uma linguagem clara, existindo uma preocupação permanente de explicar tanto o significado, como o sentido de algumas palavras e/ou vocábulos novos para os alunos, bem como de evitar visões distorcidas e/ou redutoras das temáticas em estudo. Eis alguns exemplos:

### **Área de Estudo do Meio**

#### **(1.ª aula observada)**

#### **Assunto: Profissões (2.º ano de escolaridade)**

---

[Depois de ter efectuado uma breve introdução/motivação, através da exploração oral sobre uma imagem representativa de várias profissões, a docente dá início à projecção de diapositivos.]

(P) Que profissão está aqui representada, Diana?

(D) Cozinheiro

(P) Por que é que dizes isso?

(D) Porque tem tachos em cima do fogão, tem uma colher para mexer e vê-se sair fumo da panela.

(P) Alguém sabe o nome correcto daquilo que a Diana chamou de fumo?

[Não se ouve nenhum comentário. Então a professora explica]

(P) De facto, podia ser fumo, mas como tem aspecto de ser um excelente cozinheiro, não me parece que ele tenha estragado a refeição que estava a preparar. Vocês já devem ter visto em vossas casas a mãe levantar a tampa da panela e a sair uma espécie de fumo, não é?

(Turma) Sim

(P) Esse fumo tem uma designação própria. Chama-se vapor de água. É como quando tomamos banho com água muito quente, também vemos vapor de água na casa de banho. Um dia destes fazemos umas experiências sobre este assunto. É só para não se esquecerem deste termo.

(Anexo VIII)

---

## Área da Língua Portuguesa interligada com Estudo do Meio

(3.ª aula observada)

**Assunto: Meios de transporte (2.º ano de escolaridade)**

---

[A professora informa que os alunos que necessitem de requisitar um novo livro ou renovar a sua requisição, podem levantar o seu livro e dirigir-se à biblioteca]

(P) Como não vão todos ao mesmo tempo, quem está na sala vai ler silenciosamente o texto e fazer a respectiva ilustração da ficha que estou a entregar. Entendido?

(Em coro) Sim

(Maria) Professora o Ruben não sabe o que é ilustrar.

(P) Não me digas que não sabes o que significa ilustrar. Então a professora quando entrega um texto, ou pede para os meninos fazerem um texto pede-vos para ilustrarem, não é?

(R) Sim

(P) Então já o que é ilustrar?

(R) Sim, é ler.

(P) Quem é que quer ajudar o Ruben?

[Uma aluna levanta o braço]

(P) Ajuda lá Raquel.

(Ra) É fazer um desenho sobre o conteúdo do texto.

(P) Muito bem. Está entendido, Ruben?

(R) Sim.

(Anexo VIII)

---

Quanto à *informação gráfica*, pudemos verificar que se recorreu a uma diversificação de materiais utilizados ao longo do período de observação. Recorreu-se à projecção de diapositivos, a material estruturado (blocos lógicos), ao rádio e a cd's, a cartazes e a fichas de trabalho. Esta diversificação de materiais é fruto da necessidade de motivar os alunos para as aprendizagens, dado esta turma revelar algumas dificuldades ao nível da concentração e da disciplina, conforme nos confidenciou a professora, na entrevista que nos concedeu:

“Em termos comportamentais, é claro que são crianças bastante instáveis (...), precisam de grande motivação para a realização das actividades, mas quando estão motivadas canalizam toda a sua energia para a actividade. É necessário, realmente, não ter, não as deixar dispersar muito e permitir-lhes que haja uma variedade grande de actividades, processos e metodologias para não os cansar também.”

A informação gráfica utilizada pretendia motivar os alunos para as aprendizagens e, em nossa opinião, pareceu-nos que a frequência e a forma como estes recursos didácticos foram utilizados ao longo das aulas foram adequados e necessários para atingir os objectivos que a docente tinha traçado.

Verificámos ainda que, tanto em termos verbais como em termos gráficos, a informação veiculada ao longo das aulas se confinou basicamente à informação sugerida pelo programa

para aquele ano de escolaridade, não tendo tido oportunidade de assistirmos a um alargamento do currículo proposto a nível nacional.

Todos os materiais utilizados – fichas, cartazes e diapositivos – foram elaborados pela professora e na sala de aulas nunca se recorreu à utilização do manual escolar.

### **Os conteúdos trabalhados nas aulas**

No que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem abordados nas aulas, constatámos que, em termos de *procedência da informação*, a mesma se confinava, essencialmente, à informação sugerida pelo programa do 1.º ciclo do ensino básico. Todavia, sempre que possível, a professora incitava à introdução de informação pelos alunos, sobretudo através do relato das suas experiências e vivências, aspecto valorizado pela docente, uma vez que dava espaço aos seus alunos para intervirem e partilharem os seus conhecimentos. Por sua vez, cabia à professora tentar ligar os conteúdos às vivências pessoais dos alunos como forma de ampliar e criar ligações fortes entre os dois tipos de conhecimentos.

Um outro aspecto que nos parece importante realçar prende-se com os *tipos de conteúdos predominantes*. Tendo presente a grelha que nos auxiliou nesta análise, é difícil dizer qual deles prevaleceu, com excepção do recurso aos conteúdos procedimentais que nunca foram utilizados durante as nossas observações. No que respeita aos conteúdos trabalhados nas aulas verificámos uma oscilação entre o recurso a conteúdos conceptuais e a conteúdos que se enquadravam mais numa dimensão mais afectiva. Na nossa opinião, esta oscilação torna-se benéfica, na medida em que permitiu, à semelhança do caso anterior, concretizar uma escolarização com sentido e com afectos. Apesar de sermos defensores de uma educação básica que se norteie para a aquisição de competências e capacidades fundamentais, que permitam uma plena inclusão na sociedade de todos os indivíduos, consideramos que também as atitudes, normas e valores, constituem uma dimensão importante e que não deve ser negligenciada. Para o efeito, é necessário que todo o processo decorra com base num clima relacional e afectivo favorável ao reforço de graus de liberdade, de cooperação e de responsabilidade da criança e o desenvolvimento de sentimentos e atitudes que orientarão a sua vida futura.

No que concerne à *selecção dos conteúdos*, verificamos que estes se limitam aos estabelecidos no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, a professora sempre que

possível recorrer a situações práticas e a experiências pessoais e sociais da vida quotidiana dos alunos.

## Área de Estudo do Meio

### (1.ª aula observada)

#### Assunto: Profissões (2.º ano de escolaridade)

---

[A propósito do estudo das profissões e da exploração dos diapositivos que vão sendo retroprojectados, um dos diapositivos representa um médico. Eis que um aluno quer partilhar uma vivência.]

(JS) Professora o meu avô é pediatra!

(P) Pois é. Queres contar o que é que o teu avô faz?

(JS) Sim. Ele vê os bebés, utiliza esse aparelho [estetoscópio] e receita medicamentos quando são necessários.

(P) Sabem que o médico pediatra não vê só bebés?

(Turma) Não!(P) O pediatra é um médico especialista das crianças e dos adolescentes, tanto nos aspectos preventivos como nos curativos. Por isso, é que o João Sérgio diz que o avô vê os bebés e lhes receita medicamentos quando necessários. Vocês quando estão doentes vão ao pediatra.

(P) Mais alguém quer partilhar alguma informação?

(Alexandra) O meu avô é ferreiro.

(P) Muito bem. Sabem o que é que faz um ferreiro?

(Turma) Ferro!

(P) Não. Alexandra queres explicar aos teus colegas.

(A) O meu avô fazia ferraduras para proteger os cascos dos burros e dos cavalos.

(P) Sabes-nos dizer que materiais é que ele utilizava?

(A) Ferro, martelo, lume, bigorna, não me lembro de mais.

(P) Muito bem

(Anexo VIII)

---

**Área da Matemática interligada com Estudo do Meio  
(6.ª aula observada)**

**Assunto: Estatística e meios de transporte (2.º ano de escolaridade)**

---

[Depois de cumpridas as rotinas diárias a professora dá início ao diálogo]

(P) Como é que vieram hoje para a escola?

[Os alunos de uma forma desorganizada vão referindo a forma como vieram para a escola, verificando-se que a maioria veio de carro e uma pequena minoria a pé]

(P) Muito bem. Já vi que a maioria veio de carro e só alguns meninos é que vieram a pé. Mas vocês, certamente que já utilizaram outros meios de transporte. Quem já utilizou põe o braço no ar. Diz lá Barbara:

(B) Eu já andei de avião.

(P) Muito bem. Então diz-nos lá onde é que foste, com quem foste e em que situação foi.

(B) Foi quando fomos visitar os meus avós ao Brasil. Fui eu, o meu pai, a minha irmã e a minha mãe. Fomos ao casamento do irmão da minha mãe.

(P) E tu Henrique, diz lá.

(H) Eu já andei de avião, de carro, de mota e de bicicleta.

(P) Queres falar da tua experiência de avião e de mota.

(H) De avião foi quando fui à Madeira com a minha mãe e o meu tio, que é hospedeiro de bordo. Fomos só passear. De mota costumo andar com o meu pai ao fim de semana. É muito fixe.

(P) E tu Inês?

(I) Eu já andei de barco. Foi quando fizemos uma visita de estudo no infantário. O João Sérgio e o Xavier também foram.

(P) Então mas andaram de barco onde.

(I) Já não me lembro.

(JS) Eu sei. Atravessámos para Setúbal.

[O levantamento continuou a ser feito. Entretanto, a docente afixou no quadro um cartaz já iniciado por si para os alunos colarem as figuras representativas dos meios de transporte utilizados, retiradas de revistas, colocando-se junto deste o nome dos alunos. Seguidamente dá início à contagem]

(P) Agora que o nosso cartaz está concluído, vamos então contar quantos meninos já utilizaram cada meio de transporte.

Avião – 11

Carro – 23

Mota – 16

Barco – 6

Autocarro – 23

Comboio – 15

(P) Olham para o registo que fizemos no cartaz, sabem-me dizer quais são os meios de transporte em que todos os meninos já andaram? [Dirige a pergunta]

(Ruben) Carro, autocarro e bicicleta.

(P) Muito bem. E qual foi o meio de transporte menos utilizado?

(Beatriz) Avião.

(P) Porque será Raquel?

(R) Têm medo de viajar de avião.

(P) Sim, mais.

(José Pedro) É caro e nem todas as pessoas têm dinheiro para andar de avião.

(P) Também. Mais.

(Leonardo) Não temos aeroporto aqui perto de nós.

(P) Muito bem. Será que podíamos organizar esta informação de outra forma, de mais fácil leitura?

(Maria) Fazendo uma tabela.

(P) Sim é uma boa ideia. Mais sugestões.

(Rodrigo) Um gráfico.

(P) Então vamos fazer um, porque tabelas nós já sabemos fazer e hoje aproveitamos para aprender a fazer um gráfico de barras.

(Anexo VIII)

---

Ao longo da observação pudemos verificar que, a valorização das vivências dos alunos abrangiam as diferentes áreas curriculares disciplinares. A planificação realizada pela docente e todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desencadearam-se com base na articulação curricular entre as diferentes áreas curriculares em vigor no 1.º ciclo do ensino básico.

Importa ainda destacar o facto de a docente não fazer uso do manual escolar, em sala de aula, recorrendo a fichas que a própria concebeu. Contudo, as fichas que docente construiu foram iguais para todos os seus alunos, não se tendo registado qualquer tipo de ajuste face ao ritmo e nível de aprendizagem dos diferentes alunos. Todavia, a construção dos materiais, por parte da professora, permitiu-lhe organizar e sequenciar as questões de forma a ajudar a estruturar o pensamento das crianças e a sua melhor assimilação.

Consideramos oportuno assinalar que, em termos de *selecção e lógica de estruturação dos conteúdos*, as aulas a que assistimos e a consulta dos documentos facultados pela docente nos permitiram verificar que tentou antever as dificuldades e/ou facilidades dos seus alunos e reformular, no próprio decorrer da aula, as estratégias delineadas na sua planificação, a fim de colocar cobro a situações específicas, que pudessem provocar constrangimentos.

Daí que sempre que sentiu necessidade justificou a selecção dos conteúdos abordados nas aulas, bem como a lógica de organização e/ou sequencialização dos mesmos.

### **Reflexão sobre a actividade da Matemática**

**(2.ª aula observada)**

**Assunto: Figuras geométricas (2.º ano de escolaridade)**

---

[No final do dia a professora reflecte connosco os seguintes aspectos]

Para esta actividade, procurei algumas actividades em sites da internet, que têm propostas muito interessantes e que adaptei à minha turma. Verifiquei também algumas dificuldades de orientação espacial nalguns alunos que não esperava terem. Outros alunos, por terem uma personalidade muito forte, fizeram com que o restante grupo demorasse a encontrar as soluções, devido a fazerem sempre qualquer alteração na disposição das peças de forma inadequada.

(Anexo VIII)

---

## Reflexão sobre a actividade de Língua Portuguesa

(4.ª aula observada)

Assunto: Produção de texto (2.º ano de escolaridade)

---

[No final do dia a professora reflecte connosco os seguintes aspectos]

Estou satisfeita com a evolução na escrita dos meus alunos. Pois, apesar da BD ser igual para todos, os alunos conseguiram construir diálogos diferentes. Uns mais imaginativos do que outros. (Anexo VIII)

---

O modo como a professora trabalhava as diferentes áreas curriculares – de uma forma interdisciplinar – leva-nos a afirmar que os conteúdos abordados nas aulas tinham um carácter integrador, agrupando objectivos de várias áreas do conhecimento.

Sempre que possível, a professora procurava relacionar os conceitos fundamentais das diversas áreas curriculares com os valores, racionalidades e atitudes individuais e sociais que os mesmos transportam.

A aprendizagem não depende, única e exclusivamente, da quantidade e da qualidade de informação que se proporciona aos alunos. Para uma boa aprendizagem é importante ter em consideração as conexões que se estabelecem entre o quotidiano, aquilo que os alunos já sabem e aquilo que desconhecem. Daí que, seja necessário proceder à (re)contextualização do currículo e dos conceitos que se trabalham nas aulas, com coerência lógica e uma metodologia adequada para que os alunos possam (re)formular as suas concepções alternativas face aos conceitos que ambicionamos que adquiram.

No que diz respeito ao tópico de análise *formato e representação do conteúdo*, verificámos que as aprendizagens são organizadas, pela professora, em espiral, numa lógica progressiva de complexidade. Durante as observações que efectuámos não verificámos, da parte da docente uma preocupação em que os seus alunos reconhecessem diferentes pontos de vista para o mesmo fenómeno cultural, muito provavelmente, porque os conteúdos abordados não o proporcionaram.

## Progressão da complexidade dos conteúdos

### Matemática – (2.º ano de escolaridade)

---

Na 2.ª aula observada a docente propõe a construção de figuras, através da manipulação de blocos lógicos e triângulos com o intuito de introduzir a construção de frisos e rosáceas.

Uma vez que verificou que os alunos manifestaram dificuldades de orientação espacial, na 4.ª aula observada, efectuou a dobragem de um barco.

Já na 5.ª aula, efectuou um ditado de lateralidade sobre um meio de transporte.

Finalmente, na 7.ª aula, realizou uma visita de estudo ao meio envolvente local para descoberta de frisos, padrões e rosáceas. Depois de feita a exploração dos motivos observados e da sua respectiva localização, propôs aos alunos a criação de rosáceas.

(Anexo VIII)

---

### Modelo de aprendizagem adoptado

No ponto anterior, reflectimos sobre os conteúdos trabalhados nas aulas e pretendemos também evidenciar o papel preponderante que desempenham em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dos tempos o conceito de conteúdos de aprendizagem tem sofrido reformulações significativas no que diz respeito àquilo que comporta, isto é, inicialmente, eram vistos como conjuntos de informações que se esperava que os alunos aprendessem na escola, hodiernamente, este conceito é mais complexo e, mais completo, na medida em que, engloba atitudes, normas sociais e procedimentos mediante os quais se adquirem e/ou constroem esses conhecimentos. Esta evolução teve implicações também na função da escola, que deixa de ter um papel de cariz meramente instrutivo para assumir um papel mais formativo. Tal como realçam Leite, Gomes e Fernandes (2001: 11), “a escola é, portanto, uma instituição que não se esgota na instrução e que tem de ampliar o seu papel a uma formação geradora de uma real educação”.

Estas mudanças tiveram consequências no que diz respeito ao papel desempenhado e à forma como se posicionam professores e alunos face ao ensino. Os professores deixaram de ser vistos como os protagonistas da acção e transmissores de conhecimentos para passarem a ser idealizados como orientadores/facilitadores do ensino-aprendizagem, cabendo aos alunos um papel mais activo, na construção dos seus próprios conhecimentos.

As actividades e as experiências de aprendizagem que a docente proporciona aos alunos nas aulas, bem como a forma como o faz, estão coerentes com os aspectos anteriormente mencionados.

Ao nível da *adaptação e adequação das actividades aos alunos*, durante o período de observação, a professora recorreu a diversos tipos de actividades que estavam organizadas numa lógica crescente de complexidade e, que de uma maneira geral, se adaptavam ao nível, às possibilidades e aos interesses dos alunos.

A *estruturação das actividades*, de acordo com as aulas a que assistimos, esteve a cargo da professora, uma vez que foi ela a principal fonte de decisões sobre a organização e sequencialização do tempo lectivo, sobre os temas a abordar e sobre a forma de os explorar ao longo das aulas. Porém, consideramos que esta concentração de “poder”, na docente, não foi despropositada, uma vez que se trata de um 2.º ano de escolaridade. Além disso estas crianças, especificamente, têm algumas dificuldades em se concentrar e, por outro, nestas faixas etárias ainda não sabem muito bem organizar-se, daí que, em sala de aula, existissem rotinas fixas para o início e conclusão do dia.

No que concerne ao *estilo das tarefas*, verificámos que a docente sugeriu actividades iguais para toda a turma, não se tendo assistido a qualquer tipo de diferenciação do trabalho em suporte de papel. Quando existiam dificuldades de maior na execução das propostas de trabalho, assistíamos a uma tentativa de “diferenciação curricular”, se é que assim lhe podemos chamar, através da oralidade e pontualmente de “apoio individualizado” junto do aluno que necessitava.

A dinâmica da sala aula foi variada. Verificámos momentos de diálogo com a turma com recurso à pergunta-resposta dirigida, trabalho em pequenos grupos (quatro elementos por grupo), trabalho a pares, trabalho individual e saídas ao meio, o que revela da parte da docente um aproveitamento dos recursos do meio circundante.

De forma a ilustrarmos o que referimos anteriormente, consideramos oportuno apresentar uma síntese global de algumas aulas a que assistimos:

---

“Disposição das mesas e alunos na sala de aula foi variando ao longo das observações, fruto quer do tipo de trabalho que se propunha à turma, quer da análise dos comportamentos dos alunos.

Trabalho de grupo, sendo os grupos heterogéneos face às diferentes capacidades dos alunos na área da Matemática. Perante algumas dificuldades manifestadas pelos alunos na descoberta da construção de um único triângulo utilizando oito triângulos pequenos, a professora, inicialmente, teve de dar uma primeira pista para toda a turma, desenhando, no quadro, um par de triângulos. Perante esta pista, três grupos descobrem logo o triângulo pretendido. Os restantes 3, continuam com dificuldades.

Dá nova pista, no quadro, acrescentando mais um par de triângulos. Com esta pista, um grupo consegue chegar à solução. Os outros não. Vai então junto de cada grupo e ajuda a posicionar no espaço as pistas dadas no quadro. A partir daqui descobrem o encaixe que falta e respectiva orientação do mesmo. As pistas fornecidas permitiram chegar à solução. Estas pistas foram diferentes de grupo para grupo, consoante as necessidades de cada um.

Durante a preparação para a leitura em voz alta por parte dos alunos para a turma, a professora dá uma ajuda suplementar a uma aluna que possui mais dificuldades ao nível da Língua Portuguesa (leitura) e incentiva-a com reforços positivos. Seguidamente, quando esta aluna faz a sua leitura para a turma, a docente estimula os restantes colegas a ouvirem e respeitarem a colega, na medida em que a mesma se está a esforçar. Existindo mesmo uma aluna que diz: “- Professora já se vê o esforço dela!”

---

(Anexo VIII)

No diz respeito às estratégias didácticas utilizadas, a docente estrutura o processo de ensino-aprendizagem de forma a estimular os alunos a participarem na construção do conhecimento. Esta estimulação foi maioritariamente feita com recurso ao diálogo, que tinha por base o questionamento directo dos alunos através da pergunta-resposta.

A docente, na sugestão das actividades que fez, teve em consideração as características da sua turma, apesar de não se ter verificado a existência de tarefas heterogéneas. Assistimos a uma variedade de tipo de actividades que foram propostas aos alunos desde, trabalho a pares, trabalho de grupo, trabalho individual, trabalho directo com o grande grupo e saídas ao meio. Não se verificando deste modo a predominância de um tipo específico de actividades.

Nas aulas, a professora, sempre que foi oportuno, procurou recorrer simultaneamente a objectivos de conhecimento, atitudes, hábitos, normas e valores de desenvolvimento pessoal e comunitário ou social, de que é exemplo a rotina da distribuição das tarefas semanais pelos alunos, como já referimos anteriormente.

De uma maneira geral, as tarefas adequam-se às possibilidades, necessidades e interesses dos alunos.

As actividades propostas centraram-se fundamentalmente em processos de aprendizagem que exigiam uma interacção entre actividades intelectuais e motrizes. Neste sentido, o modelo de ensino-aprendizagem, valorizado pela docente, é caracterizado por ser activo e manipulativo, apelando à compreensão. A docente valoriza a construção dos conhecimentos pelos alunos, pese embora tenha muita orientação sua. Para o efeito, os alunos têm de ser activos descobrindo os conteúdos, observando o meio envolvente e manipulando objectos para poderem concretizar e compreender o que estão a fazer.

### **Modelo de avaliação utilizado**

Interessava-nos verificar o modelo de avaliação adoptado pela docente e averiguar que influência tinha ao nível do desenvolvimento curricular e da configuração do próprio ambiente educativo na sala de aula.

Ao longo do período de observação, bem como da análise efectuada aos materiais fornecidos pela professora verificamos que na maioria dos documentos não se encontra expresso o tipo de avaliação que iria fazer das aprendizagens dos estudantes. Contudo, se analisarmos a progressão e sequência dada aos conteúdos seleccionados pela docente, bem como as reflexões que partilhou connosco, subentende-se a valorização de uma avaliação formativa tanto ao nível cognitivo, como ao nível das atitudes.

### **Reflexão sobre a actividade de Língua Portuguesa**

**(3.ª aula observada)**

**Assunto: Leitura (2.º ano de escolaridade)**

---

[No final do dia a professora reflecte connosco os seguintes aspectos]

Ao nível da leitura já temos 15 ou 16 alunos que fazem uma leitura fluente e com alguma expressividade. Há que praticar mais para que todos cheguem lá.

(Anexo VIII)

---

## Reflexão sobre a actividade de Matemática

(7.ª aula observada)

### Assunto: Rosáceas, Padrões e Frisos (2.º ano de escolaridade)

[No final do dia a professora reflecte connosco os seguintes aspectos]

Fiquei admirada com o empenho e capacidade de observação dos alunos durante a saída. Eu só os alertei que queria que tivessem os olhos bem abertos, pois mal saíssem a escola havia: frisos, padrões ou rosáceas para descobrir. Quando dei esta pista estava a lembrar-me do símbolo do supermercado ULMAR. Mas eles, mal saíram, começaram logo a dizer que havia rosáceas nas jantes dos automóveis. Eu nunca tinha reparado. E têm mesmo. Lindíssimas. Facilmente descobriram a do ULMAR. Encontraram nas tampas de esgoto. Foi muito interessante. Gostei também das rosáceas que eles criaram. Nem precisava de ter ido à Internet retirar algumas sugestões para os ajudar. Fiquei também surpresa por a maioria ter preferido a circunferência só com o centro indicado. De facto, não constituiu num problema.








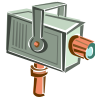

(Anexo VIII)

Está subjacente, à organização e sequencialidade dada aos conteúdos abordados em sala de aula, que a principal intenção da docente é verificar o progresso e o processo das aprendizagens dos seus alunos, averiguando até que ponto estes já adquiriram determinadas competências e que alunos é que necessitam de trabalhar mais para as adquirir.

A parte atitudinal (comportamentos e responsabilidades) não é descurada, na medida em que existem rotinas estabelecidas (veja-se o registo do comportamento que é feito diariamente, o qual tem de ser assinado pelo encarregado de educação) que controlam estes aspectos e que visam igualmente implicar os pais e encarregados de educação na formação cívica dos educandos.

### Rotina semanal

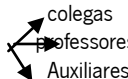
#### Assunto: Distribuição de Tarefas semanais (2.º ano de escolaridade)

Tarefas da Semana									
Semana de _____ a _____ do mês de _____									
Tarefas	Tempo	Leite	Cartões e Fotocópias	Caixas e Pastas	Quadro e Material	Limpeza Sala e recreio	Livros e cadernos	Vigilância	Outras
Nome dos alunos									

(Anexo VIII)

## Rotina semanal

Assunto: Registo do comportamento diariamente (2.º ano de escolaridade)

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Fiz os trabalhos de casa					
Fui educado(a) com 					
Mantive a mesa arrumada					
Soube estar sentado(a)					
Estive com atenção					
Apresentei bem os trabalhos					
Estive sossegado(a) na ausência da professora					
Falei na minha vez					
Estive sossegado(a) durante a aula					
Brinquei enquanto tinha trabalho					

Legenda:



O aluno \_\_\_\_\_ O Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

(Anexo VIII)

### Modelo de profissionalidade docente

De acordo com os objectivos do estudo, era essencial analisar, quer o grau de autonomia da professora em questão, quer o papel desempenhado em termos de ensino.

Quanto ao **grau de autonomia** pudemos verificar que a professora concebeu a sua planificação tendo em consideração o programa no que diz respeito aos objectivos, conteúdos e actividades de aprendizagem, tendo para o efeito construído materiais curriculares.

No decorrer das suas aulas, desempenhou um papel activo tomando decisões diversas perante dilemas práticos sobre o desenvolvimento dos conteúdos. De acordo com as observações que fizemos pareceu-nos que a docente revelou competência profissional qualificada nas explicações que forneceu à turma, não se tem verificado qualquer imprecisão científica e metodológica. Revelou capacidades de investigação e grande perícia na manipulação dos materiais. Neste sentido, julgamos ter estado na presença de uma profissional científica e pedagogicamente competente.

No que diz respeito ao **papel do professor no ensino**, ao longo das observações efectuadas, a docente revelou autoridade no tratamento do conteúdo curricular, sendo-nos difícil identificar um método específico de ensino adoptado pela mesma. Verificámos a utilização de

dois métodos, que estavam adequados aos conteúdos trabalhados: método da descoberta e o método expositivo, através da pergunta-resposta, com especial prevalência deste último.

Julgamos que a flutuação verificada entre estes dois métodos se deve às dificuldades da turma se manter concentrada nas tarefas, alcançando rapidamente a saturação e a desmotivação pelas aprendizagens. Apesar do recurso ao método expositivo, parece-nos que este é um método que funciona com a turma em causa. Porém, tal facto não deve ser impeditivo da docente progredir no sentido de fazer rupturas com determinados esquemas tradicionais de funcionamento das aulas, para que estes não se cristalizem e possam causar efeitos menos desejáveis.

#### ***2.2.4. Apreciação/Síntese Global***

Nesta etapa da investigação, desenvolvida ao nível do terreno, procedemos a uma observação sistemática de actividades em sala de aula (14 aulas no total). No decorrer deste processo, para além de mantermos contactos frequentes com as professoras que observámos, tivemos a possibilidade de analisar documentos e materiais utilizados pelas professoras e/ou pelas crianças nas actividades desenvolvidas nas salas de aula. Assim, podemos recolher informação que nos permitiu analisar, compreender e caracterizar as práticas pedagógicas destas professoras, procurando assim, resposta para algumas das questões que enunciámos no início deste trabalho. Desse trajecto, demos conta ao longo das páginas antecedentes.

Importa agora fazer uma pequena síntese dos aspectos que consideramos mais significativos para, em conjunto com as sínteses produzidas nas secções anteriores, procedermos à inevitável triangulação de dados que qualquer projecto de investigação desta natureza exige, não com qualquer intuito de eliminar as discrepâncias, mas apenas de as tentar compreender e explicar. Fazemo-lo em torno dos quatro objectivos que nos serviram de referência:

- a) Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.
- b) Averiguar de que modo(s) os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aula.
- c) Identificar que práticas curriculares os professores do 1º CEB normalmente utilizam na sala de aulas.

- d) Averiguar a que materiais curriculares os professores recorrem para preparação/execução das actividades educativas.

No que diz respeito ao primeiro objectivo – a forma como (re)interpretam e operacionalizam o currículo prescrito a nível nacional -, verificámos que em ambos os casos, a informação veiculada pelas professoras se reporta basicamente à informação prescrita no programa em vigor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, se tivermos em conta que por currículo real se entende uma conjugação entre aquilo que o professor planifica e concretiza e aquilo que o aluno recebe e adquire, podemos dizer que a este nível houve (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional. Todavia, entendemos que a recontextualização do currículo nacional deve ir mais além. Neste sentido, consideramos que no caso específico A, houve adaptações e adequações das actividades de acordo com as necessidades de cada um aluno, bem como de acordo com os seus interesses e ritmos de aprendizagem visando sempre o máximo desenvolvimento das competências dos alunos. Apesar de ambas as docentes valorizarem as vivências dos alunos, foi mais notório no caso A, pois, sempre que possível e se justificasse, a professora anuiu à introdução de informação pelos alunos, directamente relacionada com as suas vivências e experiências, bem como à introdução de novas ideias e/ou conteúdos nas suas planificações para além do que está previsto no programa para as diversas áreas curriculares, mais especificamente, nas áreas curriculares de Estudo do Meio e de Matemática, onde veiculou um alargamento do currículo, uma vez que foram abordadas questões correspondentes a anos de escolaridade subsequentes. Esta situação leva-nos a inferir que, possivelmente, esta situação se verificará em outras áreas e mais vezes ao longo do ano, do que aquelas que presenciámos. Já no outro caso, esta evidência não se verificou, pelo que não sabemos se foi mera coincidência ou se será uma prática continuada da docente em questão.

No que concerne ao segundo objectivo – como os professores fazem a gestão da diversidade no interior da sala de aula – verificámos que numa situação a gestão era feita recorrendo à concepção de fichas de trabalho adequadas ao ritmo e nível de aprendizagem dos diferentes grupos que constituíam a turma. Na outra situação, onde a gestão da diversidade era confinada com questões de concentração e motivação, a docente sugeriu sempre actividades iguais para toda a turma, não se tendo observado qualquer tipo de diferenciação do trabalho proposto. Quando surgiam dúvidas e/ou dificuldades a docente procedia a nova explicação oral,

mais simples e eficaz, bem como disponibilizava mais tempo para a resolução da situação problemática.

O terceiro objectivo tinha como intuito identificar que práticas curriculares os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico utilizam na sala de aula. De uma maneira geral, podemos dizer que ambas as professoras utilizaram dinâmicas de sala de aula muito variadas e diversificadas, isto é, recorreram ao diálogo directo com o grupo turma, a trabalho a pares, a trabalho cooperativo, a trabalho de grupo e a trabalho individual, a saídas ao meio, verificando-se privilegiarem o método da descoberta e da aprendizagem cooperativa, assumindo, sempre que possível, um papel de suporte especializado do conteúdo curricular.

Por último, tínhamos como finalidade averiguar a que materiais recorrem. Neste sentido, verificámos que as docentes não recorrem ao manual escolar, existindo por parte das docentes um investimento pessoal na criação dos materiais didácticos para as suas aulas. De comum temos a referir: as fichas de trabalho e os cartazes. Depois de acordo com os conteúdos trabalhados uma recorreu mais ao computador e a outra a diapositivos, ao rádio e a cd's.

De acordo com Holly, existe um conjunto de factores que “influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores”, ao longo dos processos de ensino-aprendizagem que dinamizam nas escolas, factores dos quais se salientam “o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam” (Holly, 2000: 82).

Cientes de que a compreensão dos factos observados durante as aulas não é um processo linear, e que requer que o observador/investigador conheça muito bem o profissional em questão, nomeadamente, os seus princípios, as suas crenças e as suas linhas orientadoras, no sentido de melhor poder fundamentar as suas tomadas de decisão e actuação, certamente que este estudo não consegue abarcar a amplitude que tal temática abrange. Todavia, consideramos que o nosso estudo poderá disponibilizar alguns contributos para o estudo dos processos e das práticas de inclusão educativa. É nossa convicção de que contribuimos para apurar a existência, ou não, de processos e práticas de inclusão educativa na escola e para verificar que procedimentos os professores utilizam para operacionalizarem essas práticas face a um currículo comum prescrito a nível nacional.

Relativamente ao tipo de informação veiculada e às actividades realizadas na sala de aula, é necessário realçar que as duas docentes que acompanhámos valorizam a construção do

conhecimento por parte dos alunos, tentando interligar as temáticas em estudo com as suas experiências e vivências pessoais, sendo a compreensão o factor mais importante. Existe ainda uma significativa preocupação com os procedimentos e atitudes a evidenciar pelos alunos, sendo visível a preocupação das professoras que os alunos participem nos trabalhos propostos e desenvolvam a capacidade de iniciativa. Contudo, as actividades realizadas durante as aulas foram essencialmente decididas, organizadas e implementadas pelas professoras.

Embora se tenha verificado que, maioritariamente, as actividades seleccionadas privilegiavam a manipulação e concretização dos conceitos mais abstractos, num dos casos foi muito mais evidente o recurso ao trabalho cooperativo, ao desenvolvimento do raciocínio lógico, ao pensamento crítico e à utilização de saberes para a resolução de situações problemáticas.

Não deixa de ser relevante o facto de as docentes não utilizarem os manuais escolares adoptados para os anos de escolaridade que leccionam. Ao invés desta situação, concebem fichas de trabalho, que lhes permitem organizar e sequenciar as questões de forma a ajudar a estruturar o pensamento das crianças e a melhor assimilação e/ou (re)construção dos conhecimentos. O tipo de informação veiculada e as actividades realizadas permitem concluir que a linguagem utilizada é adequada ao desenvolvimento dos alunos, rigorosa e tenta evitar visões distorcidas dos fenómenos científicos.

No que concerne ao modelo pedagógico adoptado, constatámos que ambas as docentes privilegiam um modelo de ensino-aprendizagem que apela à compreensão, mas com nuances que queremos aqui diferenciar.

No caso A, a docente primou pelo método da descoberta e da aprendizagem cooperativa, dado que tinha dois anos de escolaridade e, dentro destes, subgrupos com ritmos de aprendizagem distintos. Daí que a estratégia predominante fosse o recurso ao trabalho a pares e de grupo de forma cooperativa e nalguns casos recorreu ao diálogo alimentado pela pergunta-resposta. Esporadicamente o recurso à exposição surgiu para sistematizar e organizar o pensamento dos alunos, bem como para dar a terminologia correcta àquilo que tinham descoberto. Tendo em conta os modelos de desenvolvimento curricular, sistematizados por Pacheco (2001), podemos dizer que o modelo privilegiado por esta docente se assemelha mais ao modelo centrado na situação, pese embora o currículo não seja uma construção emancipatória, “assumida pelo colectivo dos professores a nível de escola” (Pacheco, 2001:141), mas, verificámos, ainda assim, a uma atitude crítica e reflexiva por parte da docente

A, na medida em que “consagra a sua autonomia curricular perante a liberdade de elaborar os programas e materiais e de propor as actividades e metodologia didáctica” (*idem*. 142).

No caso B, a estratégia de estimulação dos alunos, para construírem o seu próprio conhecimento, era feita essencialmente através da pergunta-resposta dirigida, com o intuito de manter o diálogo mais dinâmico. Consideramos que, neste caso em particular, o modelo de desenvolvimento curricular privilegiado por esta docente se assemelha mais com o modelo centrado no processo, uma vez que, “o professor assume, portanto, um lugar central – tornando-se num mediador decisivo, que adquire importância pela valorização da sala de aula enquanto pedra angular de todo o processo curricular – entre o currículo estabelecido e os alunos” (Pacheco, 2001:140).

Como resultado dos dados obtidos temos que, de uma maneira geral, os professores são favoráveis à inclusão educativa, na medida em que valorizam o facto de os alunos aprenderem de forma diferente, o recurso a práticas de gestão flexível do currículo, o recurso a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos, embora ressalte que o conceito de inclusão que ainda permanece no ideário dos professores é aquele que está associado às crianças com NEE.

Nesta ordem de ideias, a observação efectuada nas duas salas de aula deu-nos contributos importantes no sentido de adoptar uma postura favorável ao desenvolvimento de práticas inclusivas, tal como se pode verificar mais no caso A. Estamos cientes que o caso A, comporta ainda algumas limitações, que passam pelo ultrapassar de uma construção emancipatória do currículo assumida por todos os professores daquela escola e não só pela docente A, na medida em que o colectivo oferece uma “visão crítica através do trabalho cooperativo dos professores e de todos quantos intervêm no processo educativo”. Assim sendo, “o currículo conceituar-se-ia como um interesse emancipatório, como uma acção estratégica, considerada problemática e que é elaborada a partir dos problemas e atitudes dos alunos, que é desenvolvida numa perspectiva de interpretação” (Pacheco, 2001: 141).

A terminar, é ainda de referir, que a professora A, de uma maneira geral, consegue fazer melhor a gestão da diversidade dos seus alunos, bem como as suas percepções de inclusão e escola inclusiva não incidem sobre a parte mais visível da diferença. Esta situação poder-se-á dever ao facto de, durante algum tempo da sua carreira profissional, ter sido professora e coordenadora dos apoios educativos.

## ***2.3 Análise Documental***

Durante o nosso estudo analisámos vários documentos produzidos ao nível do agrupamento de escolas, documentos que, de alguma forma, contribuíram para sabermos como é feita a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional face ao meio em que cada agrupamento está inserido.

Além disso, esta análise permitiu-nos também conhecer problemáticas que cada agrupamento identifica, prioridades que estabelece, visibilidade que dá nos seus documentos curriculares, à educação inclusiva e à diferenciação curricular. Assim, procedemos à análise dos seguintes documentos: Projecto Educativo e Projecto Curricular de cada agrupamento. Procedemos também à análise do Projecto Curricular das turmas de 1º ciclo do ensino básico, que são objecto do presente estudo, procurando conhecer como é que o Projecto Curricular de Turma atende e contempla especificidades singulares da turma e como se articula com os documentos orientadores do agrupamento e com o currículo nacional.

Todos estes documentos foram solicitados às docentes envolvidas no trabalho de campo e gentilmente facultados pelas mesmas.

### ***2.3.1.Objectivos a atingir***

À semelhança do que temos vindo a fazer para as outras etapas do nosso projecto de investigação e com o objectivo de orientar a recolha de elementos que nos permitissem caracterizar a recontextualização do currículo nacional prescrito a nível nacional, definimos alguns objectivos a concretizar nesta fase do nosso trabalho de investigação:

- a) Compreender os impactos das políticas educativas e curriculares, em termos de práticas inclusivas.
- b) Identificar de que forma(s) os professores recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional.

### ***2.3.2.Projecto Educativo***

O Projecto Educativo de Escola, tal como advogam Leite, Gomes e Fernandes (2001) é um documento onde estão formalizadas as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. Constituirá um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola se for concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e

posições diversas que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.

### **Projecto Educativo do Agrupamento A**

Na introdução ao Projecto Educativo deste agrupamento começa por se referir que o “projecto educativo pretende ser um instrumento de trabalho onde se identificam princípios e objectivos gerais da acção educativa, se faz um diagnóstico dos problemas/necessidades do agrupamento, se definem estratégias para os colmatar e se traçam linhas de actuação que servem de referência e garantem a coerência ao plano de acção” (Projecto Educativo, p. 4).

O Projecto Educativo do Agrupamento A, subordinado ao tema “Literacia e Cidadania – Rumo ao Sucesso” é um documento que se apresenta estruturado em torno dos seguintes tópicos principais:

1. Introdução
2. Princípios e valores orientadores da acção educativa
3. Caracterização da instituição
4. Identificação de problemas/necessidades
5. Tema do projecto e fundamentação
6. Plano de acção
7. Divulgação do projecto educativo
8. Avaliação do projecto educativo

O PE começa por enunciar um conjunto de princípios e valores orientadores da acção educativa, antes de passar a uma caracterização sumária do agrupamento, que incide sobre o contexto geográfico, social, económico e cultural, realçando que é um meio predominantemente rural, em que se assiste a um lento mas significativo desenvolvimento do sector secundário e terciário.

No que concerne à inventariação de recursos é feito um levantamento de recursos humanos (número de alunos por escola e nível de ensino; número de pessoal docente e não

docente por escola e nível de ensino) e materiais (ao nível de infra-estruturas). Seguem-se elementos sobre a organização pedagógica, que são, em grande parte, a transposição de parte de normativos ou instruções oficiais com algumas adaptações.

Segue-se a identificação de necessidades/problemas, de que aqui se destacam os que mais directamente estão ligadas com o 1.º Ciclo do Ensino Básico:

1. Continuar a reforçar a articulação entre os vários níveis de ensino do agrupamento;
2. Envolver mais os pais e/ou encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos;
3. Melhorar o sucesso escolar:
  - a. Melhorar a comunicação oral e escrita na língua materna;
  - b. Melhorar a taxa de sucesso ao nível da matemática.
4. Motivar a curiosidade intelectual e o espírito crítico dos alunos;
5. Desenvolver competências sociais e emocionais com implicações na adopção de comportamentos ajustados, facilidade na tomada de decisões e resolução de problemas.

O actual Projecto Educativo, relativo ao triénio 2006/2009 e subordinado ao tema “Literacia e Cidadania: rumo ao sucesso”, teve por base a avaliação do Projecto Educativo anterior. Na sequência das necessidades e problemas identificados, são enunciados as “linhas orientadoras/objectivos” constantes do Quadro 25.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Promover a construção de um projecto pedagógico comum, que garanta uma efectiva articulação e congruência ao longo do percurso escolar – do pré-escolar ao final do ensino básico – clarificando as aprendizagens essenciais a adquirir pelo aluno no final da educação pré-escolar e de cada ciclo de estudos;</li><li>• Implementar estratégias que promovam o sucesso escolar dos alunos nomeadamente nas áreas consideradas problemáticas;</li><li>• Desenvolver atitudes e valores de respeito, solidariedade, cooperação na família, escola e sociedade;</li></ul> |
|--|

- Proporcionar apoio e acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais, tendo em vista a sua integração na vida profissional e a sua realização pessoal;
- Favorecer e promover o sentido de responsabilidade em toda a comunidade escolar;
- Promover a intervenção mais activa, contínua e organizada dos pais na vida escolar do agrupamento e das diferentes escolas;
- Desenvolver competências que promovam a adopção de estilos de vida saudáveis e a prevenção de comportamentos de risco de forma a favorecer o bem-estar físico e emocional dos alunos;
- Promover uma cultura de Higiene e Segurança em todos os espaços escolares transponível para o quotidiano dos alunos e para a sua vida na sociedade;
- Promover o desenvolvimento de competências básicas no domínio das tecnologias de informação e comunicação;
- Favorecer a integração dos alunos, com dificuldades em progredir nas aprendizagens e/ou em risco de abandono, em percursos curriculares alternativos e/ou em cursos de carácter profissionalizante;
- Promover actividades/sessões de informação e orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento vocacional;
- Promover iniciativas que façam da escola um espaço de trabalho, cultura e lazer desejado por todos;
- Proceder ao melhoramento das instalações e dos equipamentos educativos, apelando à colaboração da comunidade educativa e às entidades responsáveis;
- Elaborar um plano de formação para pessoal docente e não docente que responda às metas definidas pelo agrupamento e que possibilite o cumprimento dos projectos em curso ao longo deste triénio.
- Proporcionar à comunidade escolar momentos que favoreçam uma cultura de pertença ao agrupamento e que promovam a solidariedade institucional, relacional, pedagógica e educativa.

#### **Quadro 25 – Linhas orientadoras/objectivos**

A definição destas linhas orientadoras é acompanhada da enunciação de um plano de acção com incidência em vários sectores do agrupamento (pessoal docente e não docente, articulação escola-família), sendo enunciadas metas a atingir por ciclo e nalguns casos por ano de escolaridade, bem como prioridades de acção e estratégicas.

Com o intuito de proceder a revisões do projecto educativo, “impedindo que este se desactualize ou cristalice”, como se refere no documento, está prevista a realização da avaliação do mesmo, através de uma “reflexão crítica, cuidada e constante”, envolvendo os intervenientes no projecto educativo e tendo em conta os balanços intermédios e finais dos “projectos de escola e dos planos anuais de actividades” de modo a rectificar, reestruturar e reajustar o projecto educativo.

## Projecto Educativo do Agrupamento B

Neste Agrupamento, o Projecto Educativo é apresentado como “um documento estruturante do planeamento e da acção da Escola”, funcionando como “linha directriz da actuação de toda uma comunidade escolar, em articulação com o Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades”. No Projecto Educativo, é referido que ele contém uma dimensão formativa que visa a valorização pessoal e social, sendo o mesmo considerado “essencial para definir o papel de todos os intervenientes no processo interactivo que é a vida na Escola”. Assume-se igualmente que é nele que “se estabelecem as metas a atingir, as opções estratégicas a seguir em função do conhecimento que temos da nossa comunidade e dos valores por nós partilhados no quadro das competências e das funções que nos são atribuídas” (Projecto Educativo: 2).

O Projecto Educativo é, assim, apresentado e perspectivado como instrumento estruturante de múltiplas dimensões, nomeadamente: planeamento da acção do agrupamento; definição do papel dos intervenientes na vida do mesmo; definição de metas e opções estratégicas.

O Projecto Educativo deste agrupamento (relativo a 2005/2008) apresenta-se estruturado em torno dos seguintes tópicos principais:

1. Introdução
2. Tema
3. A Comunidade educativa
4. Opções básicas do agrupamento
5. Avaliação

O Projecto Educativo, após uma breve introdução e enunciação do tema, “O Saber e o Sentir: As chaves de um tesouro para a Vida”, passa à apresentação do meio em que o agrupamento se insere e à caracterização sintética do mesmo. No que diz respeito à análise do contexto geográfico, social, económico e cultural verifica-se que existe uma caracterização aprofundada do contexto, realçando-se que o agrupamento se insere num meio urbano, cujas actividades económicas predominantes se concentram nos sectores terciário (48%) e secundário

(46%). Refere-se ainda que nas últimas décadas houve um crescimento ininterrupto da população residente (16,6%). Realça-se ainda o facto da população juvenil ser ainda superior à população idosa. É ainda referenciado que ao nível educacional se tem registado um aumento da instrução.

No Projecto Educativo, para além da caracterização do meio, é referida a génese do agrupamento e a caracterização dos diferentes núcleos escolares que constituem hoje o agrupamento. A caracterização feita incide sobre os aspectos físicos e sobre a comunidade escolar (alunos, encarregados de educação, pessoal docente, pessoal não docente e clima de escola – relação pedagógica), não se resumindo esta caracterização à apresentação de números. Particular ênfase é dada ao clima de escola e à importância da relação pedagógica, “na aula e fora dela”. Na caracterização efectuada, é feita particular referência ao sucesso/insucesso escolar, bem como à existência de alunos com necessidades educativas especiais. No caso do 1.º ciclo verifica-se que as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática são as que atingem a maiores níveis de insucesso com especial incidência no 4.º ano de escolaridade.

No Projecto Educativo, assume-se a intenção de continuar a transmitir a todos os alunos o máximo de saberes, de conhecimento e levá-los a adquirir o maior número de competências, em virtude de ser uma preocupação do agrupamento formar “todos os alunos a um nível mais elevado que o simples saber”. É neste sentido que se refere: “quando definimos o grande tema para o nosso Projecto Educativo de Escola, não ficámos pelo ‘saber’, juntámos-lhe o ‘sentir’, já que alguns dos problemas identificados junto da nossa população juvenil se situam ao nível do ‘saber estar’ e do ‘saber ser’”. Daí o grande tema dado ao Projecto Educativo “O Saber e o Sentir: As chaves de um tesouro para a Vida”. É neste quadro que são enunciados como valores fundamentais a promover: a educação para a solidariedade, a educação para a não-violência, a educação para os afectos e para a convivência.

Partindo do currículo prescrito a nível nacional, cujos enunciados são em grande parte transcritos para o Projecto Educativo e assumidos como “opções básicas do agrupamento”, nomeadamente, as competências gerais e transversais, o desenho curricular, são enunciadas como prioridades curriculares do agrupamento, as indicadas no Quadro 26.

<p><b>Cultura de Escola para todos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular uma acção educativa motivadora e diversificada capaz de conduzir ao sucesso respeitando-as na sua individualidade;</li> <li>• Valorizar a Língua Materna;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de usar a Matemática;</li> <li>• Promover a capacidade de utilizar os saberes em situações reais, de forma independente e autónoma;</li> <li>• Adquirir os saberes científicos e tecnológicos necessários à sua eficaz integração na sociedade;</li> <li>• Potenciar as metodologias da diferenciação pedagógica para uma Escola verdadeiramente inclusiva;</li> </ul>
<p><b>Cultura de Escola para os Valores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inculcar a noção de Saber Ser e Estar na Escola e em Sociedade;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de se afirmar como ser responsável, solidário, tolerante e autónomo;</li> <li>• Transmitir os valores fundamentais e regras de conduta no campo da sexualidade, numa perspectiva da Educação para os Afectos;</li> <li>• Consciencializar para a necessidade de se preservar o património histórico e ambiental;</li> </ul>
<p><b>Cultura de trabalho colaborativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover nos alunos a dinâmica de grupo, a entajuda, e o espírito crítico;</li> <li>• Estabelecer uma relação pedagógica assente na confiança, na reciprocidade, no diálogo e na partilha;</li> <li>• Assegurar a articulação vertical e horizontal dos conteúdos disciplinares, em trabalho colaborativo entre professores;</li> <li>• Construir os PCT,s num esforço conjunto e concertado entre todos os professores envolvidos;</li> <li>• Responsabilizar os Pais e Encarregados de Educação pelo cumprimento dos deveres escolares dos seus educandos, actuando construtivamente, de modo sistemático e inculcando-lhes o respeito pela instituição Escola e seus representantes.</li> </ul>

#### Quadro 26 – Prioridades Curriculares

O Projecto Educativo termina com uma referência à necessidade da sua avaliação, prevendo-se que, anualmente, se proceda à avaliação do mesmo, através do Observatório de Qualidade, estrutura interna do agrupamento, constituído por elementos do Conselho Pedagógico bem como outros elementos do Agrupamento. Particular ênfase é também dada à necessidade de ser garantido um circuito eficaz de comunicação que proporcione a publicação dos resultados desta avaliação.

### 2.3.3. Projecto Curricular de Agrupamento

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, no seu preâmbulo podemos ler que:

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser

objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

Ou seja, de acordo com Leite, Gomes e Fernandes (2001: 68), o projecto curricular é um instrumento que facilita a “organização de dinâmicas de mudança na escola e de aprendizagens com sentido”, permitindo desta forma a “reconstrução do currículo nacional, para que se contemple as situações e características dos diversos contextos”, o que viabiliza, pelo menos a nível teórico, “intervenções educativas adequadas e indutoras de um processo formativo de melhor qualidade para todos os alunos”.

### **Projecto Curricular do Agrupamento A**

Da análise deste documento, verificámos que existe uma forte interligação entre o mesmo e o projecto educativo do agrupamento, o que indicia que este foi feito em consonância com aquele. Daí que, por exemplo, parte do texto do PCA faça também parte do PE. O PCA apresenta-se estruturado em torno das seguintes entradas principais:

1. Projecto Curricular do Agrupamento
2. Prioridades Educativas
3. Planos Curriculares
4. Estrutura Curricular
5. Ocupação plena dos alunos
6. Apoio Pedagógico/Educativo – Modalidades Estratégicas
7. Actividades de Enriquecimento Curricular
8. Avaliação dos alunos
9. PCT
10. Avaliação do PCE

Grande parte do texto que o constitui é a transcrição ou adaptação de parte do currículo nacional e do PE. Aliás, é referido no próprio PCA que este “constitui parte integrante do PE”.

Depois de uma breve apresentação, dedicada ao enquadramento do PCA no âmbito do currículo nacional, o PCA enuncia, no item denominado prioridades educativas, uma listagem de competências, finalidades, objectivos e referências várias sobre os diferentes percursos curriculares que são proporcionados pelo agrupamento. Trata-se, em grande parte de transcrições do currículo nacional e de normativos relativos aos referentes percursos curriculares oferecidos pelo agrupamento.

Assim, ao nível do currículo do 1.º ciclo ensino básico, são estabelecidas as prioridades em termos de competências básicas por nível de ensino, do qual damos especial realce ao 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- “· Alargar e aprofundar as aptidões do ciclo de estudos anterior
- Aprender a ler, a escrever e a executar operações aritméticas;
- Aprender a adquirir ideias através da leitura e da audição;
- Aprender a comunicar ideias através da escrita e da oralidade;
- Aprender a utilizar conceitos matemáticos
- Alargar o leque de conhecimentos do mundo em que vivemos.
- Favorecer o espírito crítico e a criatividade
- Favorecer o relacionamento interpessoal e a consciência cívica
- Relacionar o saber com o saber fazer e com o saber ser - aliar a teoria à prática”

(Projecto Curricular do Agrupamento, p. 7)

Neste sentido, e como via de implementação das prioridades educativas enunciadas, o projecto curricular, na secção dedicada aos planos curriculares, refere um conjunto de orientações a ter em conta, nomeadamente que “as actividades e experiências de aprendizagem devem estar centradas no saber-fazer e devem ser significativas, ou seja, ligadas à vida e à realidade. Deve-se promover o treino sistemático das aptidões básicas com recurso à memorização, compreensão, desenvolvimento da capacidade de pensar para promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos; Neste contexto assumem particular relevância a realização de fichas/testes/jogos, já que permitem ao aluno exercitar o pensamento, familiarizar-se com determinadas questões/problemas e aprender através dos erros que comete.” (Projecto Curricular do Agrupamento, p.9)

Particular atenção é dedicada à relação pedagógica, “assente na reciprocidade e partilha”, bem como a diversas metodologias de trabalho a ter em conta no desenvolvimento das actividades. No projecto curricular existe uma clarificação no sentido do como fazer, isto é, são dadas algumas orientações sobre o tipo de relação pedagógica preferencial (reciprocidade e partilha) bem como são sugeridas metodologias a seguir, tais como: expositiva; aprendizagem através de situações problemáticas; aprendizagem pela descoberta; modelação; discussão/debate; e o questionamento.

No caso das áreas curriculares não disciplinares são dados indicações mais ou menos pormenorizadas relativamente a cada uma das mesmas nos diferentes ciclos do ensino básico. Como referimos, grande parte do documento acaba por reproduzir, pelas mesmas ou por outras palavras, parte do currículo e/ou do projecto educativo do agrupamento. Todavia é de realçar que na secção dedicada às actividades de enriquecimento curricular, em que também é visível a ligação ao normativo nacional, está presente um grande envolvimento com o meio em que o agrupamento se insere, o que de resto vem ao encontro com uma das estratégias enunciadas no PE, a articulação escola-família. Neste âmbito estão também previstas actividades e iniciativas de enriquecimento curricular bem como a instituição de espaços de reflexão sobre os quotidianos escolares em que os alunos possam ter uma participação activa e autónoma, no sentido do desenvolvimento de competências de vivência positiva da cidadania nos alunos.

No que concerne à avaliação dos alunos, privilegia-se a avaliação formativa de uma forma contínua e sistemática com a finalidade de regular todo o processo de evolução da aprendizagem. Tal como se pode ler no projecto curricular, a avaliação é contínua, através da observação directa, de registos e dos produtos das próprias crianças. O diálogo e a troca de informação entre educador e o professor do 1.º ciclo, permitirá valorizar as aprendizagens da criança, dando continuidade ao processo educativo, evitando-se deste modo as repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam.

Uma das matérias a que o PCA dedica particular atenção, já quase no final do mesmo, é o PCT, relativamente ao qual são enunciadas múltiplas orientações e determinações, nomeadamente relativas à sua planificação, implementação, avaliação e estrutura.

### **Projecto Curricular do Agrupamento B**

Da análise deste Projecto Curricular, verificámos que, também neste caso, existe uma forte interligação do mesmo com o Projecto Educativo do agrupamento. Aliás, o PCA transcreve

parte dos enunciados constantes do PE, ao mesmo tempo que revela, também neste caso, uma particular preocupação de fidelidade relativamente ao currículo nacional, transcrito em grande parte para o PCA.

O Projecto Curricular do Agrupamento apresenta-se estruturado em torno dos seguintes itens de entrada:

1. Apresentação do Agrupamento
2. Competências Gerais
3. Prioridades Educativas
4. Desenho Curricular
5. Planos Curriculares
6. Serviços Especializados de Apoio Educativo
7. Critérios de Avaliação
8. Actividades de Enriquecimento Curricular
9. Articulação com o PCT
10. Avaliação do PCE

No PCA são enunciadas, sucessivamente, as matérias acabadas de referir, tomando como referência o currículo nacional e/ou o projecto educativo, dos quais são transcritos grande parte dos enunciados ou textos constantes do PCA.

Verificámos que no PCA foram estabelecidos planos curriculares para cada nível de ensino e dentro deste para cada ano de escolaridade, onde se encontram contempladas as áreas identificadas como as mais problemáticas

Não obstante tenham sido identificados os domínios e as áreas onde o agrupamento pretende intervir, não se verifica no mesmo uma definição de estratégias. É no Projecto Educativo que se encontra uma clarificação no sentido do como fazer, isto é: é lá que

encontramos algumas orientações sobre o tipo de relação pedagógica preferencial a manter (tanto na aula e como fora dela) que:

- Privilegie o respeito mútuo;
- A compreensão do desempenho dos diferentes papéis que a cada um cabe, aprendendo continuamente a enfrentar os constrangimentos e conflitos que surjam no dia-a-dia.

Nesta perspectiva é ainda salientado que “esta relação tem de propiciar a realização pessoal, baseada numa comunicação estimulante, onde a troca dos afectos conduz a um clima de fruição descontraído e participativo, mas implicado e não indisciplinado.” (Projecto Educativo, p. 28)

É ainda realçado o facto de considerarem decisivo para o êxito do trabalho na escola que os adultos, sem excepção – professores, auxiliares de acção educativa e pais – assumam cada vez mais, de forma colaborativa, o seu papel de formadores e educadores numa perspectiva humanista, isto é, promovendo uma educação firme, baseada no conhecimento e compreensão da complexidade da condição humana, a fim de enraizar nos jovens os princípios ético-morais.

Estão previstas no Projecto Curricular actividades de enriquecimento curricular a proporcionar aos alunos, de carácter facultativo, gratuito e de natureza eminentemente formativa e lúdica, que visam contribuir para a valorização do saber, da cultura e da cidadania e, conseqüentemente, para a formação integral do aluno, tais como: Clube de Desporto Escolar (Atletismo, Desportos Radicais, Futsal, Ténis, Voleibol, Xadrez); Oficina de Expressão e Drama; Gabinete de Apoio à Matemática, Clube Geografia; Clube Europeu; Clube de Astronomia; Clube de Ambiente; Clube de Francês; Clube de Saúde; Biblioteca e Centro de Recursos Educativos.

A avaliação dos alunos, depois dos planos curriculares, é outras das matérias a que é dada particular relevância. São estabelecidos os critérios de avaliação para cada área e ano de escolaridade, que relativamente ao 1º ciclo se traduzem em menções qualitativas.

O PC do agrupamento termina com referência específicas relativamente ao PCT e à avaliação do PCA. Relativamente ao PCA, refere-se que a sua avaliação será efectuada no final de cada ano lectivo pelas secções específicas do Conselho Pedagógica, a partir dos relatórios apresentados pelos coordenadores de departamento e de ciclo. No que se refere ao PCT, remete-se para o mesmo “a concretização do currículo nacional e do projecto curricular de escola, que os adequa ao contexto da turma”.

### ***2.3.4. Projecto Curricular Turma***

“Tem por referência o Projecto Curricular de Escola e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos professores da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação”(Leite, Gomes e Fernandes, 2001:69).

#### **Projecto Curricular da Turma A**

O modo como é equacionado e perspectivado pelo agrupamento o Projecto Curricular de Turma aparece enunciado, com recorrência, no Projecto Curricular do Agrupamento, onde são indicados múltiplos aspectos relativos ao mesmo, tanto ao nível da conceptualização do mesmo como da sua planificação, implementação e avaliação. Com efeito, são inúmeras as referências feitas no PCA ao PCT. Aliás, o PCA determina também, de forma exaustiva, a estrutura que os PCT devem ter), recorrendo, por vezes, à explicitação do enquadramento legal de alguns dos itens.

Da análise que efectuámos do Projecto Curricular de Turma, verificamos que para a caracterização da turma foram recolhidos elementos sobre os seguintes aspectos: idade, sexo e percurso escolar dos alunos; características sócio-económicas, sócio-culturais e sócio-profissionais do agregado familiar; necessidades, motivações e expectativas dos alunos, bem como informações relevantes de alunos considerados com ritmos de aprendizagem diferentes dos restantes pares, tanto no sentido mais positivo como menos positivo, o que permite identificar e conhecer grande partes das diferenças existentes na turma.

O PCT inclui também o levantamento dos principais problemas a resolver na turma, designados no mesmo como “problemas reais da turma”, tais como: comportamento, reduzido poder de atenção/concentração, ritmo muito lento na execução das tarefas, reduzida autonomia, competências linguísticas e matemáticas deficitárias.

Após o diagnóstico apresentado o PCT inventaria um conjunto de competências gerais e transversais a privilegiar, no desempenho das actividades, bem como a definição de metodologias e actividades a desenvolver. Segue-se, depois, a planificação curricular para os dois anos de escolaridade da turma, perspectivada para ser realizada de forma progressiva ao longo do tempo, com base na avaliação intercalar que se efectua no final de cada trimestre.

Ao nível da avaliação prevista, verifica-se que são tidas em conta as estratégias, actividades, recursos e os próprios processos de avaliação, de acordo com as prioridades definidas no Projecto Curricular de Turma. Existe ainda, a preocupação de uma valorização de processos de avaliação contínua e formadora de co-responsabilização dos alunos (por exemplo: reflexão diária com a turma, auto-avaliação, avaliação do trabalho diário: participação oral, empenho e interesse; autonomia de realização; aquisição e aplicação do conhecimento; atitudes, valores e disciplina). A análise do PCT indicia que a docente estimula os alunos a fazerem relatos e observações, a serem tidos em consideração na avaliação e respectiva (re)construção do Projecto Curricular de Turma.

### **Projecto Curricular da Turma B**

Da análise que efectuámos ao Projecto Curricular de Turma, relativo a uma turma de 2º ano, verificamos que para a caracterização da turma foram recolhidos elementos sobre os seguintes aspectos: idade, sexo e percurso escolar dos alunos; características sócio-económicas, sócio-culturais e sócio-profissionais do agregado familiar; motivações, interesses e expectativas dos alunos; actividades extra-curriculares em que os mesmos estão envolvidos.

Procedeu também ao levantamento de casos de minorias étnicas bem como das principais dificuldades dos seus alunos a nível das aprendizagens, não sendo registados na turma casos de minorias étnicas nem de necessidades educativas especiais, embora sejam mencionados dois casos de crianças que têm dificuldade em aceitar regras.

No que diz respeito aos “problemas reais da turma”, no PCT são identificados os seguintes: dificuldade no cumprimento de regras, necessidade de chamar à atenção, falta de concentração, dificuldade em ouvir os outros, ausência de alguns valores.

No seguimento do diagnóstico que realizou propõe desenvolver um projecto que se encontra em concordância quer com o Projecto Educativo, quer com o Projecto Curricular, tendo como tema: “O saber e o sentir – valores para a vida”. Estabelece ainda um conjunto de competências gerais e transversais a privilegiar, no desempenho da sua acção, bem como define metodologias, actividades e estratégias a desenvolver.

O projecto curricular de turma contempla ainda uma planificação global, que abrange todo o ano lectivo, para as diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Verificamos ainda a continuidade das actividades iniciadas no âmbito do plano nacional de leitura.

No que concerne aos critérios de avaliação verificamos, de forma expressa neste projecto, que a mesma será essencialmente formativa e contínua. Contudo, estão previstos momentos de avaliação sumativa, que tem por base os critérios definidos pelos professores do agrupamento, a fim de efectuarem uma análise global do desenvolvimento escolar dos alunos e das competências adquiridas. A informação recolhida, depois de analisada é traduzida, no final de cada período lectivo, por uma menção descritiva da qual terão conhecimento os encarregados de educação em reunião para o efeito. Verifica-se ainda a salvaguarda dos seguintes aspectos: a) sempre que se verifique alguma anomalia no percurso escolar dos alunos, os encarregados de educação serão contactados, para em conjunto com a professora da turma os problemas possam ser colmatados; b) comportamento, atitudes, interesse, nível de maturidade, bem como outros aspectos de relevo contributivos para a evolução dos alunos são considerados em todo o processo de avaliação.

### ***2.3.5. Apreciação/Síntese Global***

Ao analisarmos os documentos atrás referidos tínhamos como finalidade conhecer o contributo dos mesmos para a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional face ao meio em que o agrupamento está inserido. Além disso, procurava-se conhecer o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas e de diferenciação a que é dada visibilidade nos documentos curriculares produzidos ao nível dos agrupamentos, de modo a ter em conta as singularidades dos agrupamentos e as especificidades das turmas, num quadro de articulação no interior do agrupamento e com o currículo prescrito a nível nacional.

Da análise dos projectos educativos, verifica-se que os mesmos dizem respeito a meios diferentes em que os respectivos agrupamentos se inserem, um em contexto predominantemente rural e o outro urbano.

Da análise dos projectos educativos, verifica-se que existem, em ambos os casos, preocupações fortemente centradas no currículo prescrito a nível nacional, de onde são transcritos, com mais ou menos adaptações, parte dos textos constantes dos projectos educativos.

Todavia, é de registar que, ao nível do texto produzido nos documentos citados, estão também presentes preocupações centradas nas necessidades e problemas da comunidade em que o agrupamento se insere, embora nem sempre sejam claras as necessidades e problemas em causa. As necessidades e problemas, que acabam por ter mais visibilidade no projecto

educativo, são relativos ou associados ao sucesso escolar e às necessidades educativas especiais. Todavia, são expressas intenções de acção centradas em questões como “escola para todos”, “escola inclusiva”, “diferenciação pedagógica”, “respeito pela diferença”.

Em síntese, da leitura e análise dos PE, pode dizer-se que estamos perante um instrumento curricular comprometido, quer com o currículo nacional, quer com as situações concretas em que o agrupamento se insere, com que o agrupamento trabalha e a que procura dar resposta. O Projecto Educativo apresenta-se, assim, como um documento em que, por um lado, nem sempre é visível ou muito explícito no enunciado do mesmo, o possível impacto e significado, ao nível do agrupamento, das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas (caso A). Todavia, nos projectos educativos estão presentes referências ou intencionalidades no sentido da concretização de processos e práticas de inclusão educativa, de diferenciação pedagógica, de respeito pela diferença, não necessariamente associados às necessidades educativas especiais (caso B).

Dados os termos em que as questões acima referidas aparecem enunciadas nos PE e tendo em conta o lugar deste no desenvolvimento curricular ao nível dos agrupamentos e dos seus núcleos escolares, poderá dizer-se que a RCPNN e implementação de práticas inclusivas passa por outros documentos curriculares, em particular pelo PCA e pelo PCT. Caberá, pois, verificar, nestes instrumentos curriculares, se estaremos perante instrumentos curriculares mais comprometidos, ou não, com a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional e com implementação de processos e práticas inclusivas.

Parte das apreciações feitas sobre o PE podem aqui ser reproduzidas relativamente aos PCA. Com efeito, estes documentos reproduzem, com maior ou menor desenvolvimento e adaptação conteúdos constantes do currículo prescrito a nível nacional e/ou do respectivo PE.

Não se pode negar que, nos PCA, existam preocupações de RCPNN. Todavia, por vezes, fica a dúvida se os PCA não estarão mais centrados em ser fiéis ao currículo prescrito a nível nacional do que em recontextualizar este face à realidade local em que o agrupamento se insere. Onde as preocupações de recontextualização e/ou de (re)construção do currículo a partir do local se manifestam de forma mais clara parece ser aos nível das áreas curriculares não disciplinares e das actividades de enriquecimento curricular, sobretudo quando elas partem de actividades com particular significado local, situação que é mais visível no caso de A do que de B.

Um ponto onde os PCA revelam uma posição idêntica é no remeter para o PCT, de forma clara e nítida, a responsabilização da RCPNN, adaptando-o ao contexto de cada turma. Este remeter para o PCT ocorre em ambos os casos, embora de forma mais recorrente, sistematizada e regulamentadora no caso do PCA de A, que explicita os itens que devem constar do PCT.

Como se referiu atrás, com mais ou menos indicações metodológicas e/ou normativas, os PCA remetem para os PCT a responsabilidade de procederem à RCPNN em cada turma.

À semelhança do que acontece com os PE e os PCA, também os PCT apresentam realidades diferentes. Em termos de levantamento de dados, os PCT parecem ter seguido um quadro de itens caracterizador das turmas idêntico ou muito semelhante, como se tivessem utilizado uma grelha comum.

Analisando os dois PCT, têm-se percepções diferentes relativamente à maior ou menor visibilidade que é dada diversidade existente nas turmas, por referência a um suposto aluno médio.

As diferenças que emergem nos PCT, em termos de caracterização da turma, aparecem com maior visibilidade no caso da turma A, em que, no PCT, é dada ênfase à diversidade de casos existentes no grupo turma, em múltiplas dimensões, sem que sejam registados, em nenhuma das turmas, situações de necessidades educativas especiais ou de minorias étnicas ou culturais.

A análise que efectuámos mostra que o PE, o PCA e o PCT são instrumentos reguladores da gestão curricular, ao nível dos agrupamentos e das turmas, que configuram o currículo e o trabalho curricular nos agrupamentos procurando responder a desideratos diferentes e até opostos.

Por um lado, trata-se de responder ao currículo prescrito a nível nacional e, por outro, responder a realidades locais com as particularidades e especificidades de cada agrupamento e de cada turma. Na tomada de decisão a que os agrupamentos são chamados, podem emergir lógicas que acentuam mais um ou outro daqueles pólos.

As decisões curriculares podem assim, oscilar entre preocupações de “fidelidade” ao Currículo Prescrito a Nível Nacional (CPNN) e preocupações apostadas na construção ou reconstrução do currículo a partir das realidades locais dos agrupamentos e das turmas. Da

análise documental efectuada, parece-nos legítimo afirmar que, nestes documentos, como que está sempre presente uma certa tensão entre estes dois pólos, embora de modo diferente.

Como referimos acima, os agrupamentos inserem-se em realidades diferentes. Além disso, têm também históricos diferentes na constituição da sua identidade e afirmação face aos contextos em que se situam e com os quais interagem.

O agrupamento A parece expressar de forma mais clara e precisa os seus problemas bem como o modo como os pretende superar através do plano de acção que concebeu, enquanto no agrupamento B é feito igualmente esse diagnóstico, pese embora o plano de acção não ser tão preciso. Talvez os contextos em que os agrupamentos operam expliquem esta diferença de postura, sobretudo ao nível do PE e do PCT. O território em que cada agrupamento se insere é diferente. No caso do agrupamento B existem outros agrupamentos ou escolas a operar na mesma zona ou muito próximo, situação que não se coloca no caso do agrupamento A.

Em ambos os casos, PE e PCA, se apresentam como instrumentos curriculares fortemente marcados e comprometidos com o CPNN. A RCPNN e as práticas inclusivas e de diferenciação pedagógica passam por estes documentos, mas passam muito mais pelos PCT, para os quais os PCA remetem, atribuindo-lhes o ónus de responder tanto ao CPNN como à realidade turma.

É ainda de realçar que em ambos os agrupamentos o impacto das políticas educativas curriculares em termos de práticas inclusivas centra-se, sobretudo nos alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo no caso B. Todavia, é de registar a enunciação expressa centrada em intenções inclusivas e/ou de respeito pela diferença, presente em ambos os casos. A diferença em contexto de turma “normal” aparece de forma mais visível e explícita no caso da turma A.

Relativamente aos projectos curriculares de turma que analisamos, verifica-se que ambos os PCT são elaborados de acordo com a lógica enunciada nos respectivos PE e/ou PCA. Todavia, verificamos que o projecto curricular da turma A parece ser um instrumento mais aberto à diferença e à reformulação temporal, na medida em que vai sendo reconstruído ao longo do ano, de acordo com a evolução dos seus alunos, enquanto o projecto curricular da turma B foi concebido logo no início do ano lectivo, estando previstas avaliações intercalares, mas que não tiveram grande impacto na reformulação do mesmo.

## Considerações Finais.

Ao emprendermos este trabalho de investigação fizemo-lo cientes de que as questões curriculares são múltiplas e complexas e se colocam a diferentes níveis, nomeadamente ao nível do currículo prescrito a nível nacional, ao nível das escolas ou agrupamentos de escolas e ao nível das salas de aulas.

À semelhança do que acontece noutros quadrantes sociais, a problemática da inclusão constitui matéria de particular relevância para os sistemas educativos os quais, ao longo do tempo, foram alargando os níveis de escolaridade desejados, de que é exemplo, no caso de Portugal, o recente alargamento da escolaridade obrigatória de nove para doze anos, bem como a implementação de outras formas de reconhecimento, validação e certificação de competências.

As escolas e os professores vêem-se, assim, confrontados com a promoção do sucesso educativo de uma população escolar, no seio da qual a diversidade dos indivíduos é uma característica cada vez mais presente e incontestável, que exige respostas, não apenas no quadro e na lógica de uma escolaridade obrigatória mas também numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, atenta à complexidade e às acentuadas mudanças do mundo actual.

Têm sido vários os autores que chamam a atenção para a ideia de que é necessário atender à diferença, considerando-a não como um obstáculo, mas antes como fonte enriquecedora do processo educativo. É uma ideia que não pode ser dissociada do conceito de inclusão, nem de outros conceitos que lhe estão intimamente associados, como é caso da equidade. Contudo, existem também aqueles que, dentro e fora da escola, continuam a pensar na “turma ideal” como se dela estivesse ausente a heterogeneidade e como se as “turmas reais” fossem constituídas por “alunos médios”, onde todos eles aprendem da mesma maneira e evoluem ao mesmo ritmo.

A escolha da temática que está subjacente ao nosso trabalho de investigação surge no seguimento de problemáticas e interrogações a que já fizemos referência. Desde o início, que decidimos orientar este percurso investigativo no sentido de procurar saber como são equacionadas e concretizadas a diversidade e a inclusão nas escolas e, em particular, nas salas de aulas. Estas problemáticas podem suscitar múltiplas questões, nomeadamente no que se

refere às políticas educativas e curriculares e ao desenvolvimento do currículo, tanto ao nível nacional, como ao nível dos agrupamentos de escolas e das salas de aulas.

Será que, em termos de desenvolvimento curricular, as escolas e os professores assumem posturas deliberativas que lhes permitam ser (re)construtores do currículo na escola e na salas de aulas ou, pelo contrário, limitam-se a ser meros reprodutores e executores do currículo prescrito? Será que a passagem do currículo prescrito ao currículo realizado se consubstancia em práticas de inclusão e diferenciação curricular, que contrariem a homogeneização e a imagem do “aluno médio”, fortemente instalada na tradição curricular? A ser assim, estaremos perante práticas curriculares que atendem à diversidade presente nas escolas e nas turmas.

Foram interrogações como estas que nos conduziram ao longo do trabalho de investigação que desenvolvemos, centrando-nos no 1.º ciclo do ensino básico, mais especificamente em duas turmas, pertencentes a dois agrupamentos de escolas diferentes. Para a sua concretização recorremos a uma pluralidade metodológica, que nos levou: a inquirir, através de um questionário, várias centenas de professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre inclusão educativa e diferenciação curricular; a entrevistar as professoras titulares das turmas em que efectuámos observação; a observar aulas das professoras entrevistadas nas turmas referenciadas; a analisar alguns documentos curriculares relativos aos agrupamentos e turmas em que decorreram as observações.

Os resultados obtidos, bem como as apreciações suscitadas pelos mesmos, foram apresentados ao longo do capítulo V, dedicado à apresentação e análise dos resultados. Aqui retomamos e desenvolvemos apenas os aspectos que consideramos mais relevantes, no âmbito do nosso trabalho, tomando como referência os objectivos que o nortearam e articulando-os em torno das quatro dimensões que orientaram a nossa leitura e análise dos resultados obtidos, a saber:

1. Percepções sobre inclusão e escola inclusiva;
2. (Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional;
3. Práticas curriculares quotidianas dos professores;
4. Formação contínua.

Relativamente à primeira dimensão – **percepções dos professores sobre inclusão e escola inclusiva** –, ressalta dos dados proporcionados pelo questionário que os professores revelam uma atitude francamente favorável às questões relativas à inclusão e à escola inclusiva. Mais especificamente, a grande maioria dos professores considera necessário cumprir alguns pressupostos fundamentais para que a inclusão educativa seja uma realidade nas escolas: (i) a assumpção de que os alunos aprendem de forma diferente; (ii) o recurso a práticas de gestão flexível do currículo e a percursos curriculares alternativos; (iii) e o recurso a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos, práticas essas que passam pela planificação do processo de ensino-aprendizagem, pelo desenvolvimento de programas escolares tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos, por uma avaliação que tenha em conta a diversidade e pelo trabalho de grupo. Além disso, importa registar também que os professores consideram que as diferenças dos alunos constituem um estímulo à utilização de metodologias de ensino-aprendizagem mais activas e consideram fundamental que a formação contínua incida sobre questões relacionadas com a inclusão educativa.

Ainda no que concerne, às percepções sobre inclusão e escola inclusiva, os dados proporcionados pelas entrevistas, não negam, em nada, o que acabámos de referir a propósito dos dados recolhidos pelo questionário. Todavia, as professoras entrevistadas são unânimes ao afirmar que a ideia de inclusão contínua muito centrada e associada a crianças com necessidades educativas especiais, característica que é particularmente evidenciada pelas entrevistadas quando se referem à recontextualização do currículo prescrito que é feita ao nível dos conselhos docentes (actualmente departamentos curriculares). Com efeito, as entrevistadas referem que, quando se debruçam sobre esta matéria, os conselhos de docentes centram-se sobretudo nos alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, é de registar que as entrevistadas, nos seus discursos, não reduzem a inclusão às necessidades educativas especiais, referindo uma delas que começam a surgir medidas que apontam para uma prática de inclusão mais abrangente, que vai para além das necessidades educativas especiais, como são os casos de crianças oriundas de outros países ou com dificuldades de aprendizagem de várias ordens, numa clara referência às diversidades que estão hoje presentes na escola. Urge, por isso, clarificar junto dos professores o que se pretende quando se utilizam as expressões “inclusão” ou “escola inclusiva” o que facilitaria o seu envolvimento em torno de propósitos comuns.

No que diz respeito à segunda dimensão – **(re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional** –, os dados obtidos a partir da análise de vários instrumentos de trabalho dos agrupamentos, permitem-nos concluir que as políticas educativas e curriculares lançam hoje um conjunto de grandes desafios aos agrupamentos de escolas e aos professores, sobretudo quando se pretende que aí se proceda à reconstrução do currículo prescrito a nível nacional, tanto ao nível dos instrumentos de gestão curricular como das estruturas intermédias da escola. No primeiro caso, referimo-nos, ao projecto educativo, ao projecto curricular de agrupamento e ao projecto curricular de turma. No segundo caso, referimo-nos ao Conselho de Docentes, uma vez que este órgão pode desempenhar um papel fundamental no domínio do desenvolvimento curricular na escola, tanto em termos de contextualização como de operacionalização curriculares.

Ao nível dos projectos educativos e dos projectos curriculares de agrupamento, verifica-se, em ambos os casos estudados, a existência de preocupações fortemente centradas no currículo prescrito a nível nacional, de onde são transcritos, com mais ou menos adaptações, uma boa parte dos textos constantes no mesmo. É de registar que ao nível do texto produzido nestes instrumentos estão presentes preocupações centradas nas necessidades e nos problemas da comunidade em que cada agrupamento se insere. Aquelas que têm maior visibilidade no projecto educativo surgem associadas ao sucesso escolar e às necessidades educativas especiais dos alunos. Todavia, são também expressas algumas linhas de acção centradas em questões como o desenvolvimento de uma “escola para todos”, de uma “escola inclusiva”, da “diferenciação pedagógica” e do “respeito pela diferença”.

Não se pode negar que, nos projectos curriculares de agrupamento, existam preocupações expressas de recontextualização do currículo prescrito a nível nacional. Todavia, estamos convictos de que, na prática, estes instrumentos acabam mais por manter e/ou reforçar uma certa fidelidade ao currículo prescrito a nível nacional, reproduzindo-o, do que por viabilizar a sua recontextualização face à realidade local em que o agrupamento se insere, adaptando-o e reconstruindo-o, de forma inovadora e atenta às realidades locais. Onde as preocupações de recontextualização e/ou de (re)construção do currículo a partir do local se manifestam de forma mais clara, e possivelmente terão maior tradução prática, é ao nível das áreas curriculares não disciplinares e das actividades de enriquecimento curricular, sobretudo quando se circunscreverem a actividades com significado local. De registar ainda que, nos PCA, a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional é remetida de forma clara e nítida

para os PCT. É sobretudo nestes instrumentos que deve ser trabalhada e concretizada a adequação do currículo nacional ao contexto da turma, ou dito de outro modo, deve ser operacionalizada uma efectiva diferenciação do currículo comum, cabendo a cada professor, no âmbito do Conselho de Docentes em que se insere e da turma que lecciona, proceder à sua concretização. Estamos convictos de que esta transferência sucessiva de responsabilidades, culminando no professor em termos individuais, é um dos maiores obstáculos à concretização de tais propósitos, concorrendo assim para que aquilo que se propala ao nível dos discursos não corresponda ao que acontece ao nível das práticas curriculares. Os termos em que a questão é remetida para os PCT leva-nos a questionar se os PCA, ao remeterem a recontextualização do currículo para os PCT, não o estarão a fazer mais numa lógica administrativa do que curricular. Com efeito, os elementos encontrados sobre esta matéria nos PCA sobretudo num dos casos, parecem indiciar preocupações mais centradas na explicitação da estrutura formal que devem caracterizar os PCT do que na lógica curricular que os deve orientar.

Os resultados obtidos, através do questionário, indicam também que a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional é matéria que constitui um dos grandes desafios que se coloca aos agrupamentos e aos professores, tanto ao nível das estruturas de gestão curricular, neste caso os Conselhos de Docentes (hoje departamentos curriculares), como ao nível dos instrumentos de gestão curricular que se produzem nas escolas, em particular dos projectos curriculares. Além disso, a divergência de opiniões dos professores sobre a existência ou não nas escolas de condições para o desenvolvimento de trabalho colaborativo é outro aspecto a ter em conta. A divergência de opiniões dos docentes relativamente a estas matérias indicia a existência de diferentes concepções, por parte dos professores, quer sobre os projectos curriculares, quer sobre o contributo que propiciam para na gestão do currículo. É ainda digno de registo uma certa reserva dos professores sobre o papel e/ou o trabalho dos conselhos de docentes, bem como a manifestação de uma certa atitude crítica sobre a inexistência de condições para o trabalho colaborativo nas escolas.

As causas destas divergências serão certamente múltiplas e diversificadas, que remetem-nos, inevitavelmente, para o próprio agrupamento enquanto tal e para as práticas que os professores aí desenvolvem, levando-nos a questionar as dinâmicas de gestão curricular existentes, tanto ao nível das estruturas organizacionais que os integram como dos professores que aí exercem funções, neste caso no 1.º ciclo do ensino básico. Neste plano, não é irrelevante o facto de os agrupamentos de escolas serem estruturas ainda recentes e a sua identidade ser

relativamente jovem, sobretudo quando comparada com algumas das anteriores escolas primárias, hoje estabelecimentos incluídos nos agrupamentos de escolas entretanto constituídos, na sequência de um processo complexo e não isento de ambiguidades e conflitualidades.

Na verdade, as opiniões dos professores divergem quando se referem ao papel do Conselho de Docentes (hoje Departamento Curricular) na recontextualização do currículo nacional. Porém, as opiniões são mais “convergentes” quando asseguram que nos seus agrupamentos se faz uma efectiva gestão da diversidade. Talvez estas divergências indiciem que os agrupamentos têm ainda um longo caminho a percorrer até consolidarem a sua identidade, pelo menos no que se refere ao 1.º ciclo do ensino básico, cuja rede escolar se encontrava muito dispersa e com escolas de dimensão muito diminuta, um aspecto que ainda caracteriza a realidade de muitas situações de trabalho dos professores do 1.º ciclo, não obstante a constituição dos agrupamentos de escolas. Talvez uma boa parte das respostas a esta questão não possa dissociar-se da diversidade de respostas obtidas quando questionados sobre a (in)existência de condições para o desenvolvimento de trabalho colaborativo nos respectivos agrupamentos.

Antes de terminarmos este segmento da análise, importa ainda fazer referência a dois aspectos que se nos afiguram como fundamentais. Em primeiro lugar, o facto de existir um número elevado de professores que, dadas as respostas proporcionadas, não assumem o papel de gestores do currículo, confinando mais a sua actuação à mera reprodução e execução daquilo que lhes é proposto, em termos curriculares, a nível nacional. Os dados obtidos permitem-nos concluir que, para estes docentes, os projectos curriculares de agrupamento e de turma são meros documentos formais e apenas uma peça da lógica burocratizadora que continua a caracterizar o funcionamento de muitas escolas. Além disso, é visível que a maioria dos professores não conseguiu ainda apropriar-se da autonomia relativa que detêm em matéria de recontextualização e gestão do currículo. Nesta perspectiva, podemos afirmar que estamos ainda longe do impacto que as políticas educativas e curriculares deviam produzir nas escolas, sobretudo ao nível de uma efectiva recontextualização do currículo, de forma a atender aos contextos e especificidades de cada escola e de cada turma, conduzindo assim à implementação de uma escola inclusiva, atenta à diferença e “respeitadora” das desigualdades dos alunos.

Em segundo lugar, o facto de a divergência de respostas verificada nos questionários se verificar, também, ao nível das entrevistas, especificamente em relação ao modo como os

professores perspectivam o PCT. Num dos casos, ele é entendido como um instrumento de trabalho em constante (re)formulação, de acordo com a realidade e a evolução dos alunos, o que permite às docentes reflectirem e reformularem os processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem com os seus alunos. No outro caso, ele é entendido como um documento de carácter mais administrativo, embora as docentes em causa reconheçam que, ao ter tudo mais formalizado e visível, isso lhes permite reflectir sobre as características da sua turma.

No que se refere às **Práticas Curriculares Quotidianas dos Professores**, as questões colocadas interpelavam directamente os professores sobre as práticas que desenvolvem na escola e na sala de aula. A imagem que resulta das respostas, dadas pelos professores, através dos questionários, é de que nas práticas curriculares quotidianas os professores:

- a) Procuram utilizar metodologias de ensino que atendam às diferentes necessidades e capacidades dos alunos;
- b) Recorrem a estratégias específicas para ajudar os alunos com mais dificuldades, estratégias essas que privilegiam o desenvolvimento de trabalho individualizado;
- c) Utilizam instrumentos diversificados para avaliar o progresso dos alunos;
- d) Fazem uso da autonomia de que dispõem para adaptar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e aos seus estilos de trabalho;
- e) Recorrem a temáticas que se relacionam com vivências e/ou experiências dos alunos;
- f) Na planificação, têm em conta os diferentes saberes que os alunos já possuem e utilizam-nos como meio de alcançar as metas previstas no currículo;
- g) Recorrem frequentemente a materiais escolares diferentes do manual;
- h) Referem que a dimensão das turmas é fundamental para conseguirem dar resposta aos interesses e/ou curiosidades dos alunos, bem como às suas necessidades e/ou dificuldades.

Face a estes dados, somos levados a afirmar que as práticas curriculares quotidianas que os inquiridos dizem pôr em prática indiciam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas

e diferenciadas, na medida em que a diferenciação curricular levada a cabo parece ser entendida pelos professores como uma estratégia de ensino, desenvolvida a partir de um conjunto de princípios e ideias favoráveis à inclusão educativa.

Porém, os resultados obtidos devem ser lidos com algum cuidado, dado que nos transmitem aquilo que os professores idealizam como práticas curriculares diferenciadas e inclusivas. O retrato que eles aqui dão é bem diferente do relativo à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional. Esta discrepância leva-nos a reforçar o que acima referimos, a propósito da recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, em particular no que se refere a aspectos directamente relacionados com a gestão curricular, tanto ao nível dos seus instrumentos como das respectivas estruturas e dos contextos existentes na escola para o trabalho colaborativo.

Aliás, o que acabámos de referir comprova-se através das docentes entrevistadas que revelam realidades distintas das suas salas de aula. As entrevistas indiciam a existência de práticas curriculares diferentes. Num dos casos, é assumida de forma explícita a heterogeneidade existente, com as consequências que daí resultam em termos de gestão da diversidade existente na turma, o que obriga à organização de diferentes modalidades de trabalho, envolvendo quer as crianças que estão ao mesmo nível de escolaridade, quer as crianças que estão em níveis diferentes. A diversidade é, neste caso, compreendida como um estímulo para o recurso a metodologias e a práticas curriculares diferenciadas, capazes de atender a todos os alunos que integram a turma. No outro caso, o discurso produzido permite-nos verificar que é à homogeneidade que é dada particular visibilidade não obstante as diferenças no mesmo, mas que parecem não ser suficientemente relevantes para que se possa falar de heterogeneidade na turma, nem daquilo que se faz, ou é possível fazer, para atender a todos os alunos em função dela.

Sobre as práticas curriculares que as entrevistadas dizem desenvolver, ambas referem que recorrem a uma variedade de materiais, para prepararem e concretizarem as actividades lectivas, o que passa pela concepção e construção de materiais diferenciados, tendo em vista a sua utilização na sala de aula. Uma delas, porém, valoriza e acentua a heterogeneidade existente na sala de aula, o que a leva a uma reflexão constante sobre as aprendizagens que cada aluno efectua.

Pela observação verificámos que as docentes não utilizam os manuais escolares adoptados no trabalho que desenvolvem na sala de aulas, concebendo fichas de trabalho, que lhes permitem organizar e sequenciar as questões de forma a ajudarem a estruturar o pensamento das crianças e uma melhor assimilação e/ou (re)construção dos conhecimentos.

Ao nível das dinâmicas de trabalho desenvolvidas na escola, deparamo-nos, também, com duas realidades distintas. Num dos casos, em que a heterogeneidade é reconhecida e assumida, verifica-se a inexistência de dinâmicas de trabalho de grupo/cooperação entre professores ao nível da escola. No outro caso, em que no discurso da professora se realça a homogeneidade do grupo, existe troca de informação e partilha de materiais com os colegas, bem como partilha de experiências e da reacção dos alunos a determinadas actividades ou temáticas. A esta diversidade de práticas não serão certamente alheias o contexto histórico inerente de cada um dos estabelecimentos escolares em causa, bem como a cultura escolar que predomina no seu interior.

Pelo que nos foi dado observar, ao nível das práticas curriculares quotidianas das professoras, no que concerne à forma como (re)interpretam e operacionalizam o currículo prescrito a nível nacional, verificámos que em ambos os casos, a informação veiculada pelas professoras se reporta basicamente à informação prescrita no programa em vigor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, não podemos deixar de referir que, sempre que possível e se justificasse, as professoras anuíam à introdução de informação pelos alunos, directamente relacionada com as suas vivências e experiências. Num dos casos que observámos, verificámos que a professora em algumas áreas procedeu mesmo a um alargamento do currículo, na medida em que abordou questões correspondentes a anos de escolaridade subsequentes, bem como ao desenvolvimento de trabalho diferenciado com os alunos, recorrendo para o efeito a temáticas do interesse dos alunos.

Convém lembrar que a escola poderá e/ou conseguirá lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos quando deixar de adoptar medidas “tratamento cirúrgico” das diferenças a que Stoer e Cortesão (1999) designaram de “gestão controlada da exclusão”, isto é, medidas que apenas fazem a remediação dos problemas, não dotando os alunos de competências essenciais para os resolverem futuramente e serem, de facto, incluídos. A escola conseguirá lidar com a diversidade de forma eficaz quando promover o diálogo entre diferentes, numa perspectiva de enriquecimento de todos, bem como quando os professores conseguirem

assumir uma postura deliberativa, ou seja, quando instrumentos curriculares como o PCA e o PCT instrumentos curriculares mais comprometidos com a (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional e a implementação de práticas inclusivas. E, neste domínio, já foram dados alguns passos mas há ainda muito para fazer.

A consecução da autonomia curricular e a construção de uma escola inclusiva exigem uma outra formação profissional dos docentes que passará por os tornar mais reflexivos, mais abertos e mais sensíveis a estas problemáticas e mais envolvidos numa verdadeira mudança das suas práticas.

No que se refere à última dimensão – **formação contínua** –, e ao contributo que pode emprestar à inclusão educativa, os resultados obtidos, através do questionário revelam algumas particularidades que nos merecem particular atenção. Com efeito, pouco mais de metade dos professores consideram que a formação contínua atende às necessidades dos professores. As opiniões continuam divididas uma vez que pouco mais de um terço dos professores consideram que a formação contínua é demasiado teórica, pese embora o facto de uma percentagem muito semelhante considerar exactamente o contrário.

Porém, a maioria dos professores considera que a formação contínua prepara para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula, embora mais de 40% dos professores afirme que a formação contínua não tem promovido o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias à mudança de práticas curriculares. Acresce ainda que dois terços dos professores referem que as temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes.

Em suma, podemos concluir que os professores não assumem uma posição categórica relativamente ao contributo da formação contínua, em particular no que à inclusão educativa e à diferenciação diz respeito.

Não nos surpreende, pois, que as entrevistadas, quando confrontadas com os contributos da formação contínua no desenvolvimento de práticas inclusivas, sejam unânimes ao referir que não tem existido formação contínua especificamente direccionada para a inclusão e o consequente desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas e diferenciadas.

Estes dados parecem-nos particularmente relevantes porque indicam que, em tempo de heterogeneidade, diferença e diversidade, a formação contínua, que os inquiridos consideram fundamental para a inclusão indicativa, estará pouco atenta a estes aspectos, dificultando assim

a transformação da escola e a adopção de caminhos educativos mais consonantes com um país que pretende, através da escola, aprofundar e consolidar imperativos democráticos.

Como tivemos já oportunidade de referir, não pretendemos com este trabalho de investigação proceder a generalizações dos resultados obtidos, uma vez que o estudo se reporta a um contexto muito específico, e incidiu apenas sobre dois agrupamentos de escola. No entanto, tal facto não é impeditivo de concluir que os dados obtidos confirmam e reforçam a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e colocam-se a diferentes níveis, isto é, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é efectivamente concretizado, a sala de aulas. Uma situação que, se, por um lado, torna visível a complexidade que perpassa o próprio fenómeno educativo, , por outro lado, permite-nos compreender o quanto é difícil conseguir as mudanças que se almejam de uma forma mais global e satisfatória.

As escolas e os professores são hoje confrontados com a necessidade e o desafio de responderem às interpelações de uma escola que se quer inclusiva, o que exige mudanças no modo de entender e concretizar o trabalho curricular que aí se desenvolve, sobretudo ao nível das salas de aula. As escolas e os professores vêem-se, assim, perante a necessidade de implementarem práticas de diferenciação curricular que não fiquem pela diferenciação curricular instituída no passado, identificada com vias de escolarização diferenciadas e diferenciadoras.

Às escolas e aos professores pede-se hoje que encarem com frontalidade as turmas com que trabalham e pensem nos alunos reais, fazendo da diferença, não um obstáculo, mas antes uma fonte enriquecedora do processo educativo. Foi a partir desta ideia que empreendemos o percurso investigativo que conduziu a este trabalho. O caminho efectuado mostra-nos que nem sempre é fácil compatibilizar o currículo prescrito com as realidades encontradas. Numa palavra, não é fácil a “viagem” do currículo comum ao currículo diferenciado, o que não deixa de ser um desafio aliciante, sobretudo quando se conseguem cumprir os propósitos delineados à partida

As possibilidades de uma viagem desta natureza, que permita ler e acolher a diferença e praticar inclusão educativa requer muito trabalho e concretiza-se num processo onde a diferenciação curricular é a pedra de toque. Os dados obtidos ao longo do nosso percurso investigativo levam-nos a afirmar que ao nível das percepções dos professores parece existir uma atitude claramente favorável à inclusão, embora a sua conceptualização possa ser susceptível de alguns equívocos que carecem ser aprofundados, sobretudo no que se refere ao ir além das

necessidades educativas e incluir uma diversidade que não se confina àquelas, mas que as abrange. A estes “equivocos” não será alheio o “esquecimento” que a formação contínua tem demonstrado sobre esta realidade.

As situações em concreto de práticas curriculares quotidianas são fundamentais para verificar até que ponto as políticas educativas e curriculares enunciadas como inclusivas vão além dessa enunciação. Neste aspecto, são fulcrais as questões que se colocam aos agrupamentos de escolas e aos professores em termos de práticas curriculares quotidianas. A atribuição da responsabilidade da (re)contextualização curricular aos PCT, deixa em aberto a possibilidade de estes assumirem perspectivas que, no limite, poderão oscilar entre lógicas curriculares que acentuam uma certa “fidelidade reprodutora” do currículo prescrito ou uma certa “infidelidade criadora e reconstrutora” do currículo a partir do “local-turma”, o que requer a sua adaptação ao contexto turma e às necessidades dos estudantes.

Neste aspecto, consideramos que se abrem aqui desafios à investigação, centrada nos diferentes níveis de deliberação curricular da instituição educativa – o do agrupamento, o da turma e o das estruturas intermédias de gestão curricular – e que contribuem para a configuração do currículo, nas suas múltiplas dimensões. No caso do 1.º ciclo do ensino básico, este desafio pode ser ainda mais relevante, na medida em que os estabelecimentos de ensino deste nível de ensino foram, na última década, integrados num novo modelo organizacional, cujo alcance não se restringe a aspectos de natureza administrativa mas incide também em aspectos directamente relacionados com o trabalho curricular que é desenvolvido nos agrupamentos de escolas e nas turmas.

Gostaríamos ainda de realçar que, num dos casos que acompanhámos, verificámos uma tentativa clara de uma postura deliberativa e sensível à diversidade. Contudo, sendo uma iniciativa mais pessoal do que a nível de grupo, acabava por acontecer de forma pontual, nem sempre com os efeitos que seriam desejáveis. Consideramos, portanto, ser essencial que os agrupamentos não se ostracizem através de um olhar etnocêntrico, antes enveredem por um modelo relacional onde seja privilegiado o diálogo e a confrontação, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, fundada em necessidades diagnosticadas. A educação é uma ferramenta poderosa, imprescindível para o desenvolvimento de uma cidadania criticamente mais consciente e mais activa na construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

A terminar, queríamos referir que quando iniciámos este projecto de investigação tínhamos a sensação de que os professores, de uma maneira geral praticavam uma educação desigual, com pedagogias uniformizantes, imagem consentânea com a ideia do “aluno médio”, fortemente enraizada na nossa tradição curricular. Esta ideia tinha por base o carácter homogeneizador e uniformizador que tradicionalmente caracterizou (e continua em alguns casos a caracterizar) o sistema educativo português. Porém, os dados recolhidos concorrem para diluir este preconceito, embora revelem que os professores estão, ainda que timidamente, a caminho de conseguirem concretizar uma educação igualitária, com recurso a pedagogias divergentes. Acreditamos que esse caminho se tornará cada vez mais visível e mais acessível para todos, o que fará da escola portuguesa um espaço de inclusão educativa.

## Bibliografia

### A

Abrantes, P. (2001). **Reorganização Curricular do ensino Básico – princípios, medidas e implicações**, Lisboa: Ministério da Educação.

Abu-Duhou (1999). **Une Gestion plus autonome des écoles**, Paris, UNESCO: Institut International de la Planification de l'Education.

Ainscow, M. (2009). "Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?", In Fávero, O.; Ferreira, W.; Ireland, T.; Barreiros, D. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**, Brasília: UNESCO anped, pp.11-23

Ainscow, M. (2008). "Teaching for diversity: the next big challenge" In Connelly, F. M. (Ed.) **The SAGE handbook of curriculum and instruction**, Los Angeles: SAGE publications, pp. 240-258.

Ainscow, M.; Ferreira, W. (2003). "Compreendendo a educação inclusiva – algumas reflexões sobre as experiências internacionais" In Rodrigues, D. (org.). **Perspectivas sobre a Inclusão - da educação à sociedade**, Porto: Porto Editora, pp.103-116.

Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M., (1997), **Caminhos para as Escolas Inclusivas**, Lisboa, I.I.E.

Allison, P. D. (2002). **Missing data**. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Almeida, M. da S. R. (2005). **Caminhos para a inclusão humana – valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo**, Porto: Porto Editora

Anguera, M. (1985). **Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa**. *Investigación Educativa*, 3 (6), pp. 127-144.

### B

Babbie, E. (1996). **Manual para la práctica de la investigación social**, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Barata, C. (2004). **Direitos Humanos e Sociais Básicos e Direitos Culturais – um olhar crítico sobre a relação Estado-Escola-Comunidade**, Dissertação de mestrado [texto policopiado], Universidade do Porto.

Barroso, J. (org.) (1999). **A Escola entre o Local e o Global – Perspectivas para o Século XXI**, Lisboa: Educa.

Bartlett, M. S. (1951). “The effect of standardization on a  $\chi^2$  approximation in factor analysis”. **Biometrika**, 38(3/4), pp. 337–344.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1999). **Investigação Qualitativa em Educação**, Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P.(1998). **A Miséria do Mundo**, Petrópolis: Editora Vozes.

Burbules, N. C. (2006). “Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais” In Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios**, São Paulo: Cortez Editora, pp. 159-188.

Burgess, R. G. (1997). **A pesquisa de Terreno: uma introdução**, Oeiras: Celta Editores.

## **C**

Caldewell; S. (1992). **Leading the self-managing school**, London: The Falmer Press.

Canário, R. (org.) (1992) **Inovação e Projecto Educativo de Escola**, Lisboa: Educa.

Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C. (2001) **Escola e Exclusão Social**, Lisboa: Educa.

Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C. (2000). “Territórios educativos de intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”.” In VVAA. **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**, Lisboa: IIE, pp. 139-170.

Capucha, L.; Albuquerque, J. L.; Rodrigues, N.; Estevão, P. (2009). **Mais escolaridade – realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória**, Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Carneiro, M. R. L.; Smith, V. C. (1977). **A Organização do desenvolvimento curricular em Portugal – Estudo preliminar (não publicado)**. Lisboa: Ministério de Educação e Investigação Científica/Gabinete de Estudos e Planeamento. Lisboa.

Carrington, S.; Robinson, R. (2007) "Inclusive School community: why is it so complex?" **International Journal of Inclusive Education**, <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713745484>

Carvalho, R. (1986). **História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, D. M. F. (2010). **A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas: os coordenadores de Estabelecimento e as lideranças periferias**, Tese de doutoramento [texto policopiado], Universidade de Aveiro.

Cattell, R. B. (1966). "The scree test for the number of factors". **Multivariate Behavioral Research**, 1, pp. 245-276.

Chantraine-Demilly, L. (1997). "Modelos de formação contínua e estratégias de mudança" In Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, pp. 137-158.

Clark, C.; Peterson, P. (1986). "Teacher's thought processes". In Wittrock, M. (Edit.), **Handbook of research on teaching** (3ª ed.). New York: MacMillan, pp. 255-296.

Conselho Nacional de Educação (2008). **Seminário A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos**, Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2004). **Seminário O Direito à Educação e a Educação dos Direitos**, Lisboa: CNE.

Correia, L. M. (2001) "Educação inclusiva ou educação apropriada" In Rodrigues, D. (org.). **Educação e Diferença – valores e Práticas para uma educação inclusiva**, Porto: Porto Editora, pp 123-142.

Correia, L. M. (2003a). **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**, Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003b). **Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**, Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2001). “Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais – necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã”. In Rodrigues, D. (org.), **Educação e diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, pp. 49-58.

Cosme, A., Trindade R. (2005) “As responsabilidades sociais da escola pública” **Página da Educação**, n.º142, ano 14, Fevereiro de 2005, [www.apagina.pt](http://www.apagina.pt)

Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis”. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 10(7), pp. 1-9.

Cuban, L. (1992). “Curriculum stability and change”. In Jackson, Ph. W. **Handbook of research on curriculum**, New York: Macmillan, pp. 216-247.

Curci, S. (2009). “Inclusion in PK-12: an international perspective” **International Journal of Inclusive Education** Vol. 13, No. 5, August 2009, 517–538.

Cury, A. (2003). **Pais brilhantes professores fascinantes**, Rio de Janeiro: Editora Sextante.

## D

Day, C. (2001). **Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente**, Porto: Porto Editora

Day, C. (2006). **A paixão pelo ensino**, Porto: Porto Editora

De La Orden, A. (1988) - Prefácio. In Januário, C. - **O Currículo e a reforma do ensino**. Lisboa: Livros Horizonte, p. 19-23.

Delors, J. [et al.] (1997). **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, Porto: Edições Asa.

DeVellis, R. F. (1991). **Scale Development. Theory and applications**. London: Sage Publications.

Dillon, J.T. (2009). “The questions of curriculum”, **Journal of Curriculum Studies**, 2009, vol. 41, n.º 3, pp. 343-359.

## E

Emidio, M. T. (1981). "Ensino secundário". In Silva, M.; Tamen, M. I. **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 191-221.

Enguita, M. F. (2007). **Educação e transformação social**. Mangualde: Edições Pedagogo.

Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". In Wittrock, M: **La investigación de la enseñanza**, Vol. II. Barcelona: Paidós, pp. 195-301.

Erickson, F.; Bragodia, R.; Cook-Sather, A.; Espinoza, M.; Jurow, S.; Shultz, J. J.; Spencer, J. (2008). "Students' Experience of School Curriculum" In Connelly, F. M. (Ed.) **The SAGE handbook of curriculum and instruction**, Los Angeles: SAGE publications, pp. 198-218.

Esteves, M. (2007). "Para a excelência pedagógica do ensino superior" In Sousa, J.M. (org.) **Educação para o Sucesso: Políticas e Actores**, Actas do IX Congresso da SPCE, Funchal, 2007, pp. 141-148.

Estrela, A. (1984). **Teoria e prática de observação de classes**. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). "Discurso de abertura". In Estrela, A.; Ferreira, J. (Org.). **Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AFIRSE 19-20 Novembro 1993**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, 1994, pp. 7-10.

Estrela, A.; Amor, E. (1994). "Algumas reflexões sobre a Área Escola". In CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO DA REFORMA CURRICULAR - **Documentos, pareceres e estudos sobre a organização e o desenvolvimento curricular**. volume I. Lisboa., pp.74-83.

Estrela, A.; Eliseu, M.; Amaral, A.; (2007). "Formação contínua em Portugal o estado da investigação" In Estrela, A. (org.) **Investigação em Educação**, Lisboa: Educa/Unidade I&D Ciências da Educação pp.309-319.

Estrela, A.; Eliseu, M.; Amaral, A.; Carvalho, A.; Pereira, C. (2005). "A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004)" **Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, n.º4, Jun. 2005, pp.109-148.

## F

Fernandes, R. (1981). "Ensino Básico". In Silva, M. e Tamen, M. I. **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 167-190.

Ferreira, A. M. L R.; Rodrigues, D. (2006) "Culturas Inclusivas na escola: Percepções dos docentes dos três Ciclos do Ensino Básico (estudo de caso)" In Rodrigues, D. (org.). **Investigação em Educação Inclusiva**, Lisboa: FMH Edições, pp.45-76.

Ferreira, F. I. (2009). "A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto" In Formosinho, J. (coord.). **Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente**, Porto: Porto Editora, pp. 239-344.

Ferreira, J. B. (2008). "Desarticulações no ensino básico: de 1986 a 2007". In Sousa, J. M. (Org.). **Educação para o sucesso: políticas e actores**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. IX Congresso, pp. 92-100.

Ferreira, J.B. (2006). "Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha" **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 24, n.º 1, Janeiro/Junho, Florianópolis, pp. 229-244.

Ferreira, J. B. (2004). "Ensino básico - continuidades e rupturas". In Nóvoa, A. *et all*. **Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela**. Lisboa: Educa, pp. 29-46.

Ferreira, J. B. (2001). **Continuidades e descontinuidades no ensino básico**. Leiria: Magno Edições.

Ferreira, J. B. (1998). "Continuidades e rupturas no ensino básico: a sequencialidade de objectivos". In Estrela, A. *et all* (Org.) **Investigação e reforma educativa**. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, pp. 67-87.

Ferreira, J. B. (1997). **Continuidades e descontinuidades no ensino básico: a sequencialidade de objectivos**. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa /Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Ferreira, J. B. (1995). "A Reforma curricular do ensino básico ou uma escola objecto de equívocos". In Estrela, A.; Barroso, J.; Ferreira, J. (Org.). **A Escola: um objecto de estudo. Actas do V Colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE 17-19 Novembro de 1994**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/universidade de Lisboa, p. 689-695.

Ferreira, J. B.; Barata, C. (2008). “Ensino básico: 2.º ciclo”, in Pacheco, José Augusto. **Organização Curricular Portuguesa**, Porto: Porto Editora, pp. 129-190.

Ferreira, J.B.; Barata, C. (2008). “Ensino básico: 2.º ciclo”, in Pacheco, J. A. **Organização Curricular Portuguesa**, Porto: Porto Editora, pp. 129-190.

Ferreira, M. M. (1998). “Métodos Quantitativos e Métodos Qualitativos” In Carmo, H.; e Ferreira, M. M. **Metodologia da Investigação – guia para a auto-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, pp.173-186

Fleuri, R. M. (2009). “ Complexidade e interculturalidades desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos”, In Fávero, O.; Ferreira, W.; Ireland, T.; Barreiros, D. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**, Brasília: UNESCO anped, pp.65-88.

Flores, M. (2005). **Agrupamento de escolas: Indução política e participação**, Coimbra: Edições Almedina.

Fontes, R. S. (2009). **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**, Brasil: Junqueira & marin editores.

Fontoura, Madalena (2006). **Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares – fundamentos, processos e procedimentos**, Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009a) “A academização da formação de professores” in Formosinho, João (coord.). **Formação de professores - aprendizagem profissional e acção docente**, Porto: Porto Editora, pp. 73-92.

Formosinho, J. (2009b). **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação e profissionais de desenvolvimento humano**, S.Paulo: Universidade de S.Paulo.

Formosinho, J. (1993). Intervenção na mesa redonda "a educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. in CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO **A Educação em Portugal no horizonte dos anos 2000**. *Actas do Seminário realizado em 2 e 3 de Novembro de 1992*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Formosinho, J. (1991). “ Modelos organizacionais de formação contínua de professores” in Universidade de Aveiro, **Formação contínua de professores – realidades e perspectivas**, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.237-257.

Formosinho, J.; Machado, J. (2009). “ Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade” In Formosinho, J. (coord.). **Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente**, Porto: Porto Editora, pp. 143-164.

Freitas, C. C. V. (2001). O Currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica. In Freitas, C. V. *et all.* **A Reorganização Curricular do Ensino Básica: fundamentos, fragilidades e perspectivas**. Porto: Asa, pp. 17-27.

## G

García, C. M. (1999). **Formação de Professores para uma mudança educativa**, Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. I. e Roldão, M. C. (2007). **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, T. (2003). **Políticas curriculares e democratização do ensino: estudo do modelo proposta na criação do ensino secundário unificado**. Lisboa: Ministério da Educação.

Gay, G. (1991). “Desenvolvimento curricular”, In Machado, F. A.; Gonçalves, M.<sup>a</sup> F. M. (1991). **Currículo e desenvolvimento curricular – Problemas e perspectivas**, Porto: Edições Asa, pp.65-69.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1993). **O inquérito – teoria e prática**, Oeiras: Celta Editora.

Gimeno Sacristán, J. (2000). **A educação obrigatória – o seu sentido educativo e social**, Porto: Porto Editora

Gimeno-Sacristán, J. (1991). “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”, In Nóvoa António (org.) (1991) **Profissão Professor**, Porto: Porto Editora, pp. 61-92.

Gimeno Sacristán, J. (1988). **El curriculum: una reflexión sobre a práctica**, Madrid: Ediciones Morata.

Gonçalves, M. F. M. (1987). **Um estudo sobre os currículos do ensino básico na perspectiva da sua unidades**. Dissertação Mestrado em Análise e Organização do Ensino. Braga: Universidade do Minho.

Goodlad, J. I. (1979). "Coda: the conceptual system for curriculum revisited". In Goodlad, J. I. *et al// Curriculum inquiry: the study of the curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Company, pp.343-364.

Goodson, I. (2001). **O currículo em mudança – estudos na construção social do currículo**, Porto: Porto Editora.

Guba, E. (1985). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". In Gimeno Sacristán, J.; e Pérez Gómez, A. (Coord.), **La enseñanza: su teoría e su práctica**. Madrid: Akal, pp. 148-165.

## H

Hair, J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1995). **Multivariate data: Analysis with readings**. New Jersey: Prentice-Hall.

Hargreaves, A. (2003). ***O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança***. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). **Os Professores em tempos de mudança: o trabalho dos professores na idade pósmoderna**. Mc Graw-Hill.

Heacox, Diane (2006). **Diferenciação Curricular na sala de aula**, Porto: Porto Editora.

Hébert-Lessard, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). **Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas**, Lisboa: Instituto Piaget

Hill, M. M.; Hill, A. (2005). **Investigação por questionário**, Lisboa: Edições Sílabo.

Holly, M. L. (2000). "Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos" In Nóvoa, A. (org). (2000). **Vidas de professores**, Porto: Porto Editora, pp. 79-110.

Holt, M. (1996). "The making of Casablanca and the making of curriculum". **Journal of Curriculum Studies**, vol. 28, n. 3, pp. 241-251.

Howell, D. (2002). "Statistical methods for psychology" (5ªEd.). **Journals. American Psychologist**, 54, Duxbury: Pacific Grove pp. 594-604.

Huot, R. (1999). **Métodos quantitativos para as ciências humanas**, Lisboa: Instituto Piaget.

## J

Johnson, M. Jr. (1991). “Uma visão dualista – o currículo como sistematização de resultados pretendidos”, in Machado, F. A.; Gonçalves, M.<sup>a</sup> F. M. (1991). **Currículo e desenvolvimento curricular – Problemas e perspectivas**, Porto: Edições Asa, pp. 54-56.

## K

Kaiser, H. F. (1974). “An index of factorial simplicity”. *Psychometrika*, 39, pp. 31-36.

Karagiannis, A.; Stainback, W.; Stainback, S. (1999). “ Fundamentos do Ensino Inclusivo” In Stainback, S.; Stainback W. **Inclusão um guia para educadores**, São Paulo: Artmed

Kemmis, S. (1993). **El curriculum:más allá de la teoría de la reproducción**, Madrid: Ediciones Morata

Ketele, J.-M. Roegiers, X. (1993). **Metodologia da recolha de dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos**, Lisboa: Instituto Piaget.

Kiess, H. O.; Bloomquist, D. W. (1985). **Psychological research methods: a conceptual approach**. Boston: Allyn and Bacon.

Kinsella, W.; Senior, J. (2008). “ Developing inclusive schools: a systemic approach” **International Journal of Inclusive Education** Vol. 12, Nos. 5–6, September–November 2008, pp. 651–665

## L

Leite, C. (2006) “Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente” In **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 67-81, Jul/Dez 2006. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

Leite, C. (2003). **Para uma escola curricularmente inteligente**, Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2002). **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Leite, C.; Gomes, L.; Fernandes, P. (2001). **Projectos curriculares de escola e de turma – conceber, gerir e avaliar**. Porto: Edições Asa.

Lemos, J.; Conceição, J.M. (2001) **Currículo e autonomia – legislação anotada**, Porto: Porto Editora

Loff, M. (1996). “As Políticas de construção do ensino básico em Portugal. Reforma, Contra-Reforma e Modernização Educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910-1974”. In Pires, E. L. (Org.). **Educação básica: reflexões e propostas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 11-82.

## **M**

Machado, F. A.; Gonçalves, M.<sup>a</sup> F. M. (1991). **Currículo e desenvolvimento curricular – Problemas e perspectivas**, Porto: Edições Asa.

Marchesi, A. (2001). “A prática das escolas inclusivas”, In Rodrigues, D. (org.) **Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva**, Porto: Porto Editora, pp.93-108.

Matos, M. (s/d). “Modelos de profissionalidade docente e modelos de formação” . documento em pdf retirado da net (Professores – reflexão e formação

Mittler, P. (2003). **Educação Inclusiva – contextos sociais**, Porto Alegre: Artmed.

Moreira, A. F. B. (2009). “Currículo, utopia e pós-modernidade”. In A. F. B. Moreira (Org.) **Currículo: questões actuais**. Campinas: Papyrus Editora, pp. 9-28.

Moreira, A. F. B. (2002). “Currículo, diferença cultural e diálogo”, **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.º 79, Agosto, pp. 15-38.

Moreira, J. M. (2004). **Questionários: teoria e prática**, Coimbra: Livraria Almedina.

Morgado, J. C. (2007). “A autonomia curricular na opinião dos professores. Um estudo exploratório” in Flores, M. A., Viana, I. C. (2007). **Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança**, Braga: CIEd, pp.165-178.

Morgado, J. C. (2007). “Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos” In Morgado, J.C.; Reis, M.<sup>a</sup> I. (org.). **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias**, Braga: CIEd – Univ. do Minho, pp. 41-57.

Morgado, J.C. (2006). “Globalização e (re)organização do ensino superior: perplexidades e desafios” **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 24, n.º 1, Janeiro/Junho, Florianópolis, pp. 205-228.

Morgado, J. C. (2005). “Globalização da Universidade ou Universidade Global?” In: Pereira, M.Z.; Moura, A. (org) **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, 2005. pp 43- 67.

Morgado, J. C. (2005). **Currículo e profissionalidade docente**, Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). “Os desafios da educação inclusiva – fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas” In Correia, L. M. (org.). **Educação especial – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**, Porto: Porto Editora, pp.71-88

Morgado, J. C. (2003). **Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular**, Tese de doutoramento vol. I[texto policopiado], Universidade do Minho.

Morgado, J. C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico. In Freitas, C. V. e Outros (2001) **A Reorganização Curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas**. Porto: Asa, pp. 39-60.

Morgado: J. C. (2000). **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto: Edições Asa.

Morgado, J. C. (1999). “ O currículo como instrumento de diferenciação” **Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF**, pp.366-375.

## N

Naisibitt, J.; Aburdene, P. (1990). **Megatrends 2000**. New York: William Morrow.

Netemeyer, R. G.; Bearden, W. O.; Sharma, S. (2003).**Scaling procedures: Issues and applications**. Thousand Oaks: SAGE.

Nóvoa, A. (1987). **Le temps des professeurs**. 2 vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa, A. (1988). “A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades”, **Revista Portuguesa de Educação**, 1 (3), pp. 29-60.

Nóvoa, A. (1991). "As ciências da educação e os processos de mudança". In Nóvoa, A. *et al*// **Ciências da educação e mudança**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 17-67.

Nóvoa, A. (2008). "Os professores e o "novo" espaço público da educação" In Tardif, Maurice; Lessard, Claude (org.) **O Ofício de professor**, Petrópolis: Editora Vozes, pp.217-233.

Nunnally, J. C. (1978). **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill.

## O

Ortiz González, M.<sup>a</sup> del C. (2003). "Educação Inclusiva: uma escola para todos" In Correia, L.M. (org.) (2003). **Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**, Porto: Porto Editora, pp. 57-72.

## P

Pacheco, J. A. (org) (2008). **Organização Curricular Portuguesa**, Porto: Porto Editora

Pacheco, J. A. (2008). "Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português", in Pacheco, J. A. (Org.) **Organização Curricular Portuguesa**. Porto: Porto Editora, pp. 11-52.

Pacheco, J. A. (2005). **Estudos Curriculares**. Porto: Porto Editora

Pacheco, J.A. (2002). **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). **Currículo: teoria e praxis**. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1995). **O Pensamento e a Acção do Professor**. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1994). "Área Escola: projecto educativo, curricular e didáctico". **Revista Portuguesa de Educação**, 7 (1 e 2), pp. 49-80.

Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (1999). **Formação e Avaliação de Professores**, Porto: Porto Editora.

Pasquali, L. (2005). **Análise Fatorial para Pesquisadores**. Brasília: DF: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida.

Peralta, M. H. (2002) “Como avaliar competência(s)? – algumas considerações” In Abrantes, P.; Araújo, F. (coord.) (2002). **Reorganização Curricular do Ensino Básico – avaliação das aprendizagens das concepções às práticas**, Lisboa: ME, pp. 25-33.

Pereira, A. (2002). **Guia prático de utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia**, Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, M. F. (2001). **Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores – os equívocos e as possibilidades**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, N. (2008). “Ensino primário/Ensino básico: 1.º ciclo” In Pacheco, J. A. (org). **Organização Curricular Portuguesa**, Porto: Porto Editora, pp. 85-128.

Peres, A. N. (2000). **Educação Intercultural Utopia ou realidade?**, Porto: Profedições.

Pérez Gómez, A. (1985). “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”. In Gimeno Sacristán, J. Pérez Gomez, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, pp. 95-138.

Perrenoud, P. (1995). **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora.

Pires, E. L. (1987). **Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários**. Porto: Asa.

Pires, E. L. (1993). **Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pires, E. L. (1995). “Educação básica: um novo conceito, numa perspectiva de cuidados primários de educação - as escolas básicas integradas como centros locais de educação básica”. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. **Ciências da educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação**. Volume I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 425-440.

Pires, E. L. *et al* (1989). **O ensino básico em Portugal**. Porto: Edições Asa.

Portela, J. (1985). «Observação Participante – Reflexões sobre uma experiência». In **Cadernos de Ciências Sociais**, n.º 3/Junho.

## R

Reis, E. (1997). **Estatística multivariada aplicada**. Lisboa: Edições Sílabo.

Reis, M. I. (2007). “Os desafios da educação em Portugal: a questão da formação de professores” In Morgado, J. C.; Reis, M. I.(org.). **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias**, Braga: CIEd – Univ. do Minho, pp. 73-87.

Ribeiro, A. C. (1989). **Reflexões sobre a reforma educativa**. Lisboa: Texto Editora.

Ricouer, P. (1988) **O Discurso da acção**. Lisboa: Ed. 70.

Rodrigues, D. (2001) (org.) **Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva**, Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2001). “A educação e a diferença” In Rodrigues, David (org.) **Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva**, Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003) (org) **Perspectivas sobre a Inclusão - da educação à sociedade**, Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). “Educação Inclusiva – as boas notícias e as más notícias” In Rodrigues, D. (org.). **Perspectivas sobre a Inclusão - da educação à sociedade**, Porto: Porto Editora, pp. 89-101.

Roldão, M.<sup>a</sup> C. (coord.) (2005a). **Estudos e Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de Ensino e Aprendizagem?**, Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M.<sup>a</sup> C. (coord.) (2005b). **Formação e Práticas de Gestão Curricular – crenças e equívocos**, Porto: Edições Asa.

Roldão, M.<sup>a</sup> C. (2003a). **Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e praxis**, Porto: Porto Editora.

Roldão, M.<sup>a</sup> C. (2003b). “Diferenciação Curricular e Inclusão” In Rodrigues, D. (org.). **Perspectivas sobre a Inclusão - da educação à sociedade**, Porto: Porto Editora, pp. 151-165.

Roldão, M.<sup>a</sup> C. (2000). **Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas**, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M.<sup>a</sup> C. (1999). **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Roldão, M.<sup>a</sup> C.; Nunes, L.; Silveira, T. (1997). **Relatório do projecto “Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Roth, P. L. (1994). “Missing data: A conceptual review for applied psychologists”. *Personnel Psychology*, 47 (3), p. 537.

## S

Sanches, I.; Teodoro, A. (2007). “Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo” *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20 (2), pp.105-149.

Sanches, I.R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*, Porto: Porto Editora.

Santos, B. R. A. (2007). **Comunidade escolar e inclusão**, Lisboa: Instituto Piaget

Santos, I. (2001). **A Escola básica integrada: a dualidade em questão**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

Santos, M.<sup>a</sup> C.A.S.C.; Rodrigues, D. (2006) “A organização das escolas para a diversidade” In Rodrigues, D. (org.). **Investigação em Educação Inclusiva**, Lisboa: FMH Edições, pp.159-180

Santos, S. M. (2007). “Percurso e perspectivas da formação contínua em Portugal” In Morgado, J.C.; Reis, M.<sup>a</sup> I. (org.). **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias**, Braga: CIEd – Univ. do Minho, pp. 58-62.

Segurado, M.<sup>a</sup> G. (1998). **A Unidade da educação básica em análise**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Serra, H. (s/d) “Educação especial, estigma ou diferença?” *Revista Saber & Educar /Cadernos de Estudo/14 da ESE de Paula Frassinetti* – consultado um documento pdf na internet a 10 de Janeiro de 2010.

Shulman, L. (1986). “Paradigms and Research Programs in the study of teaching: a contemporary perspective”. In Wittrock, M. (Edit.). **Handbook of research on teaching** (3<sup>a</sup> ed.). New York: MacMillan, pp. 3-36.

Silva, M. O. E. (2009). “Da exclusão à inclusão: concepções e práticas” **Revista Lusófona de Educação**, 2009, 13, pp. 135-153.

Simões, G. M. J. (2005). **Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: a teia das lógicas de acção**, Porto: Edições Asa

Sousa, F. R. (2010). **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente**. Porto: Porto Editora.

Sousa, F. R. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (org.), **Investigação em Educação Inclusiva** (Vol. 2). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana, pp.93-119.

Sousa, M. L. B. (2005) “Representações dos professores sobre os seus alunos – implicações na gestão curricular” in Roldão, M. C. (coord.). **Estudos e Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de Ensino e Aprendizagem?**, Lisboa: Universidade Católica Editora, pp.47-60.

Sousa, S. M. F. F. (2010). **Comunicação organizacional e identidade colectiva num agrupamento de escolas**, Tese de doutoramento [texto policopiado], Universidade de Aveiro.

Stake, R. E. (2007). **A arte da investigação com estudos de caso**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Stevens, J. (1986). **Applied multivariate statistics for the social sciences**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Stoer, S. R. (1986). **Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição**. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. R.; Araújo, H. C. (2000) **Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia**, Lisboa: IIE.

Stoer, S. R.; Cortesão, L. (1999). **Levantando a Pedra – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**, Porto: Edições Afrontamento.

## T

Teodoro, A. (2003). "Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir", **Revista Lusófona de Educação**, 2003, 1, pp. 127-144.

Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. **Journal of Curriculum Studies**, 37: 6, pp. 653-670.

Thomazet, S. (2009). "From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?" **International Journal of Inclusive Education**, in <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713745484>

Tomlinson, C. A. (2008). **Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferente Níveis de Capacidades**, Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A.; Allan, S. D.(2002). **Liderar projectos de diferenciação pedagógica**, Porto: Edições Asa.

Tomlinson, C. A.; Eidson, C. C. (2003). "Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum", **Grades K-5**, pp. 1 – 14

Toombs, W. E.; Tierney, W. G. (1993). "Curriculum definitions and reference points". **Journal of Curriculum and Supervision**, vol. 8, n. 3, p. 175-195.

## U

Uhrmacher, P.B.; Moroye, C.M. (2009). "Perspectives and perceptions of The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction" **Journal of Curriculum Studies**, 2009, vol. 41, n.º 1, pp. 115-129.

## V

Valente, M. O. (2001). "Segredos da educação básica". In Freitas, C. *et. al.*, **A reorganização curricular do Ensino Básico**. Porto: Edições Asa, pp. 7-15.

Vallejo, M. P.; Sanz, B. U.; Blanco, A. B. (2003). **Construcción de escalas de actitudes tipo likert: Una guia practica**. Madrid: La Muralla

Veiga-Neto, A. (2006). “Currículo e Interdisciplinaridade”, In Moreira, A. F. B. (org.). **Currículo: Questões atuais**, São Paulo: Papyrus Editora, pp.59-102.

## W

Wang, M. (1997). “Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso” In Ainscow, M.; Porter, G. e Wang, M.. **Caminhos para escolas inclusivas**, Lisboa: IIE, pp. 49-67.

Warwick, C. (2001). “O apoio às escolas inclusivas” In Rodrigues, D. (org.) **Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva**, Porto: Porto Editora, pp.109-122.

Woods, Peter (1998). **La escuela por dentro – La etnografía en la investigación educativa**, Barcelona: Piados/M.E.C.

## Y

Yela, M. (1997). **La técnica del análisis factorial: Un método de investigación en psicología e pedagogía**. Madrid: Biblioteca Nueva.

Young, R. E. (1989). “La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos”. *Revista de Educación*, n. 291, pp. 7-31.

## Z

Zabalza, M. A. (2000). “Educação, integração, cidadania: da Autonomia ao Desenvolvimento Curricular” Comunicação proferida em Sta M.<sup>a</sup> da Feira de 10 a 11 de Abril de 2000 sob a égide da Presidência Portuguesa da União Europeia In <http://www.prof2000.pt/users/anamouraz/zabalza.htm> 05/02/07.

Zeichner, K. M. (1993). **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**, Lisboa: Educa.

### ***Referências documentais***

Ministério da Educação /Departamento da Educação Básica (2001). **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1998). *Educação, integração, cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: DGEBS.

Ministério da Educação /Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1993a). **Objectivos gerais de ciclo: ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos**. Lisboa: DGEBS.

Ministério da Educação /Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1993b). **Objectivos gerais de ciclo: ensino básico 2.º e 3.º ciclos**. Lisboa: DGEBS.

Ministério da Educação /Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991a). **Ensino básico 2º ciclo: organização curricular e programas** . Volume I. Lisboa: INCM.

Ministério da Educação /Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991b). **Ensino básico 3º ciclo: organização curricular e programas**. Volume I. Lisboa: INCM.

Ministério da Educação /Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1990a) - **Ensino básico programa do 1º ciclo**. Algueirão: Editorial M. E.

Ministério da Educação e Cultura/Gabinete de Estudos e Planeamento (1986a). **Análise da situação: programas**. Lisboa: MEC/GEP.

Ministério da Educação e Cultura/Gabinete de Estudos e Planeamento (1986b). **Escolaridade obrigatória: análise das condições de cumprimento**. Lisboa: MEC/GEP.

Ministério da Educação e Investigação Científica (1975). **Programas – Sétimo ano de escolaridade (1.º ano do curso secundário unificado)**. Lisboa: MEIC/Secretaria Geral.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) - **Proposta global de reforma**. Lisboa: ME/GEP.

Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular (1994) – **Documentos, pareceres e estudos sobre a organização e o desenvolvimento curricular**. 2 volumes. Lisboa: Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular.

Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular (1994). “Parecer sobre a organização curricular do ensino básico”. *In* Conselho de Acompanhamento da Reforma

Curricular - **Documentos, pareceres e estudos sobre a organização e o desenvolvimento curricular**. Vol. I. Lisboa, p. 48-51.

Conselho Nacional de Educação (1994). **Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário (1989-1992)**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (1990) – **Pareceres e recomendações 88-89**. 2 volumes. Lisboa: Conselho Nacional De Educação.

Conselho Nacional de Educação (1989). “Parecer nº 6/89: novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”. *In* Conselho Nacional de Educação - **Pareceres e recomendações 88-89**. II volume. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 393-437.

Centro dos Direitos do Homem das Nações Unidas, publicação GE.94-15440

Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1992). **Educação especial**, Lisboa: ME.

OCDE (1984). **Exame das políticas de educação pela OCDE - Portugal**. Lisboa: ME/GEP.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**, UNESCO.

## ***Referências legislativas***

Constituição da República Portuguesa 1975.

### **Lei**

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho - Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986 – Lei de bases do sistema educativo.

Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto - Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005 – segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases de financiamento do ensino superior.

### **Decretos-lei**

Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de Julho de 1964 – Define o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos.

Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de Março - Aprova o referencial, em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário, relativo às Escolas Superiores de Educação e aos Centros Integrados de Formação de Professores das Universidades.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro de 1989 - Regime Jurídico que estabelece a Autonomia das Escolas Oficiais dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989 - Reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário e fixa os respectivos planos curriculares.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro de 1989 - Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro de 1990 – Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio de 1991- Regime de administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto de 1991 - Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio de 1998- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001 – Reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro de 2001 – Reorganização curricular do ensino secundário.

Decreto-lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro - altera o artigo 13.º e os anexos I, II, III do **Decreto-Lei n.º 6/2001**, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003 de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro de 2007 - Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar.

### **Despachos Normativos**

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho - Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico (revoga o Despacho n.º 162/ME/91, de 9 de Setembro, publicado no Diário da República 2ª série, n.º 244, de 23 de Outubro).

Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro – Avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro de 2006 - Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

### **Despachos Conjunto**

Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho de 1997 - Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

### **Despachos**

Despacho n.º 141/ME/90, (D. R. n.º 202, II série, de 1 de Setembro) - Modelo de apoio à organização de Actividades de Complemento Curricular.

Despacho n.º 142/ME/90, (D. R. n.º 202, II série, de 1 de Setembro) - Plano de concretização da Área Escola - modelo organizativo e sugestões de estrutura.

Despacho n.º 162/ME/91, (D. R. n.º 244, II série, de 23 de Outubro) - Sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 19575/2006 – Define os tempos mínimos para a leccionação do programa do 1.º CEB.

Despacho n.º 15847/2007 - Define regras relativamente à autorização da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para elaboração de inquéritos.

### **Portarias**

Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho - Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico.

Portaria n.º 1141-D/95, de 15 de Setembro - Fixa habilitações para a docência nos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 2/96, de 3 de Janeiro - Suspende a vigência da Portaria n.º 1141-D/95, de 15 de Setembro (fixa habilitações científicas sem a componente de formação profissional para

suprir, excepcionalmente, carências temporárias do sistema de formação inicial para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário.

**ANEXOS**

Anexo I - Questionário



# QUESTIONÁRIO

No preenchimento deste inquérito deve ter em atenção os seguintes aspectos:

1. Preencher o questionário utilizando **caneta azul ou preta**.
2. Em cada questão deverá **assinalar apenas uma resposta**.
3. Nas questões abertas, deverá **escrever em maiúsculas**.
4. Respeitar o formato de preenchimento apresentado.

Para qualquer esclarecimento adicional, agradeço que me contacte através do endereço de e-mail [clarinda@esel.iplleiria.pt](mailto:clarinda@esel.iplleiria.pt) ou pelo número de telemóvel 966412404.

*Formato de preenchimento*

Escolha múltipla	<input checked="" type="checkbox"/>	Resposta numérica	<input type="text" value="0"/> <input type="text" value="8"/>
		1	<input type="radio"/>
		2	<input type="radio"/>
		3	<input type="radio"/>
		4	<input type="radio"/>
		5	<input type="radio"/>
		6	<input type="radio"/>
		7	<input type="radio"/>
		8	<input checked="" type="radio"/>
		9	<input type="radio"/>
		0	<input type="radio"/>

## I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. GÉNERO:  Feminino  Masculino
2. IDADE:  Menos de 30  De 30 a 45  Mais de 45
3. TEMPO DE SERVIÇO:  1 - 10 anos  11 - 20  Mais de 21
4. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS:  Doutoramento  Bacharelato  
 Mestrado  Outras. Quais? \_\_\_\_\_  
 Licenciatura
5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:  QE  QZP  Contratado(a)
6. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  Sim  Não
7. CONCELHO DO DISTRITO ONDE LECCIONA:  Alcobça  Leiria  
 Alvaiázere  Marinha Grande  
 Ansião  Nazaré  
 Batalha  Óbidos  
 Bombarral  Pedrógão Grande  
 Caldas da Rainha  Peniche  
 Castanheira de Pêra  Pombal  
 Figueiró dos Vinhos  Porto de Mós

## II - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA QUE LECCIONA

1. ANOS DE ESCOLARIDADE:  1º Ano  2º Ano  3º Ano  4º Ano
2. NÚMERO TOTAL DE ALUNOS DA TURMA:    

1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (DA):  Não  
 Sim. Quantos?    

1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE):  Não  
 Sim. Quantos?    

1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## III - DADOS DE OPINIÃO (continuação)

	<u>Discordo</u> <u>totalmente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Não</u> <u>concordo</u> <u>em</u> <u>discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo</u> <u>totalmente</u>
19. As diferenças dos alunos são um estímulo para utilizar metodologias de ensino-aprendizagem mais activas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os professores utilizam a sua autonomia para adaptar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Para desenvolver determinadas actividades lectivas construo frequentemente materiais específicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A diversidade de alunos, na sala de aula, é um obstáculo para o sucesso educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A planificação do processo de ensino-aprendizagem é uma prática importante para o sucesso dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Sempre que possível, os professores recorrem a temáticas que se relacionam com as vivências e/ou experiências dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Modifico um plano de aula sempre que isso se justifique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A concepção, implementação e avaliação de Projectos Curriculares de Turma é uma forma de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. A formação contínua tem-se desenvolvido em contexto, isto é, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A programação em função do contexto escolar é uma condição essencial para tornar os processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. A participação dos pais tem sido um factor de desestabilização no funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. A formação contínua tem procurado dar resposta às necessidades evidenciadas pelos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes tem-se preocupado em recorrer a diferentes metodologias de forma a garantir uma efectiva diferenciação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Na minha escola/agrupamento de escolas existem condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Os critérios gerais de avaliação dos alunos do ensino básico devem atender à sua diversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Introduzo alterações curriculares sempre que algum aluno tem dificuldade em concretizar as aprendizagens propostas a nível nacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. A organização do currículo por áreas curriculares no ensino básico facilita a integração dos conhecimentos dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. O trabalho de grupo é uma via propícia para a inclusão educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## III - DADOS DE OPINIÃO (continuação)

	<u>Discordo totalmente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Não concordo nem discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo totalmente</u>
38. A existência de práticas curriculares diferenciadas depende de uma formação de professores orientada nesse sentido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Desenvolvo os programas escolares tendo em conta as especificidades culturais e de aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. O manual escolar continua a ser um instrumento pedagógico importante para a minha planificação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. A necessidade de cumprir os programas estipulados pelo Ministério da Educação constitui um obstáculo para diferenciar os processos de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. O recurso a estratégias de ensino inclusivas depende de uma formação específica para esse efeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. O professor tem autonomia para modificar os conteúdos programáticos, adaptando-os ao seu contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. O modelo de organização do trabalho dos professores não responde às necessidades emergentes dos alunos do século XXI.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. A extensão dos programas escolares tem dificultado o recurso a outras temáticas consideradas necessárias para o desenvolvimento dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. As actuais políticas educativas e curriculares viabilizam condições para uma efectiva educação inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. No decurso das actividades lectivas recorro frequentemente a outros materiais para além do manual escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. A formação contínua é demasiado teórica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. A escola só promoverá inclusão educativa se os professores recorrerem a práticas educativas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Muitas acções de formação contínua atendem às necessidades dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes, a que pertenço, define estratégias para a inclusão educativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. A formação contínua não tem promovido o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais necessárias à mudança das práticas curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. A participação dos pais nas decisões educativas é fundamental para que a escola consiga dar resposta às diferentes necessidades dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Desenvolvo com frequência um trabalho individualizado com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. A existência de percursos curriculares alternativos constitui uma via propícia para a inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. As acções de formação contínua preparam para o recurso a metodologias de ensino diversificadas na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## III - DADOS DE OPINIÃO (continuação)

	<u>Discordo totalmente</u>	<u>Discordo</u>	<u>Não concordo nem discordo</u>	<u>Concordo</u>	<u>Concordo totalmente</u>
57. Na planificação utilizo os diferentes saberes dos alunos como meio de alcançar as metas previstas no currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. O manual escolar é um instrumento pedagógico fundamental para o aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Para desenvolver os programas escolares recorro, com frequência, a actividades lectivas diferentes das que são propostas pelo Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. A informação proporcionada pela avaliação das aprendizagens dos alunos tem sido utilizada como forma de inclusão educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. O manual escolar é um instrumento didáctico que dificulta a flexibilização do currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. O número de alunos por turma é fundamental para poder dar resposta às diferentes necessidades e/ ou dificuldades dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Por norma, na minha escola/agrupamento de escolas, os professores trabalham em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Os professores participam na identificação dos conteúdos a trabalhar nas acções de formação que frequentam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Embora grande parte da oferta formativa incida em questões pedagógicas, as temáticas relativas à inclusão educativa são pouco frequentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## IV - COMENTÁRIOS

Se pretende fazer algum comentário utilize este espaço. Caso entenda ser necessário, escreva na parte posterior desta folha.

Obrigada pela sua participação.

## Anexo II - Transcrição das Entrevistas A e B



## Transcrição Entrevista A

EE – Antes de mais, queria agradecer-lhe a disponibilidade para a realização da entrevista, bem como toda a colaboração que vai dar em todo este processo. É um enorme prazer trabalhar consigo.

PM – De nada.

EE – Como é que vê a problemática da inclusão e da escola inclusiva no contexto Português?

PM – Uma coisa, é ter alunos com NEE dentro da sala de aula e isso não faz com que seja inclusivo. Outra coisa, é aquilo que se faz dentro da sala de aula que seja inclusivo. Aquilo que eu tenho percorrido e que tenho feito um percurso, ... acho que é muito difícil fazer-se uma verdadeira inclusão. Há colegas, conheço colegas e eu também tento fazer, mas acho que a inclusão real está muito longe daquilo que é...Penso que há várias condicionantes que a determinam... há uma que eu considero principal e não é que seja baseado em nenhum, em nada de especial, mas é o facto de nós trabalharmos por anos de escolaridade. Acho que a inclusão, seria mais efectiva e mais real, por exemplo, se estivéssemos organizados em ciclos de aprendizagem. Acho que dava mais hipóteses para nós atendermos a determinadas especificidades e daria a hipótese dos alunos com NEE, ou aqueles, até que têm dificuldades de aprendizagem específicas poderem trabalhar em grupos que lhes favoreciam o crescimento e a construção do conhecimento.

EE – Que condições considera essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas?

PM – Para além desse aspecto, o organizacional, também uma formação que os professores tivessem no sentido de os alertar, não só no sentido de os alertar, porque é bonito falar-se de inclusão. Não. Mas de uma formação que, finalmente, nos desse conhecimento e que os levasse a reflectir como é importante... Portanto, eu não consigo, eu para mim inclusão, permita-me se me estou a desviar, para mim inclusão, eu posso utilizar as especificidades dos alunos, o ideal seria que se utilizasse as especificidades daquele aluno... para que, todas as especificidades, ... permitem ser, de mola impulsionadora até para o próprio desenrolar do currículo. Levar os outros alunos, que nós consideramos que têm um percurso normal, que fazem uma aprendizagem regular, levá-los a perceber que esses alunos também têm algo de muito bom que eles deveriam aprender, portanto, conseguir até essa permuta de não só de conhecimentos, mas de criatividade, características, de maneira que todos ficassem mais enriquecidos.

EE – Na programação das actividades lectivas, que medidas educativas/pedagógicas toma o Conselho de Docentes a que pertence face à diversidade dos alunos (DA, culturais, étnicas, sociais, económicas, etc.)?

PM – Não é fácil falar sobre isso. Porque é o meu sentimento, é aquilo que eu experimentei ao longo destes três anos. É uma abordagem crítica daquilo que nos é dado como currículo e quando se faz de outra maneira não olhamos se há alunos com características específicas que obriguem a ter uma atenção especial e pensar como é que eles vão ser incluídos, digamos assim, no contexto da sala e no desenvolvimento do currículo. De uma maneira geral, o que se faz é: as professoras olham para aquilo que têm, preparam por mês e depois todos os meses do ano. Portanto, é um trabalho que é feito logo em Setembro. A maior parte das vezes, não há conhecimento do trabalho ..... não há uma discussão efectiva daquilo que se está a colocar. Há muito, não sei se será só aqui, mas acho que há muito disso. No início do ano, há muita preocupação em produzir determinadas exigências e, tudo aquilo que seria mais importante, no meu entender, que seria uma análise crítica, uma reflexão crítica, mesmo que esses documentos demorassem muito mais tempo a ser elaborados e a ser produzidos. Não vejo, na análise que

faço e daquilo que eu tenho escolhido para minha orientação, a nível do agrupamento, nada que contemple essas situações, a dos alunos com NEE. Tanto assim é que, eu normalmente não sigo essas planificações. Pego naquilo que tenho e depois é evidente que há sempre umas linhas orientadoras que eu tento partir delas... mas depois eu não consigo seguir aquilo. Portanto, se se trabalhar aquilo que está definido a nível das planificações – Setembro, Outubro, Novembro – e se for confrontar o que eu tenho planificado para esses meses com a turma que eu tenho neste momento e com a qual eu estou a trabalhar, não, não confere. Há um desajustar completo entre aquilo que realmente foi produzido e aquilo que, efectivamente, depois o documento que eu trabalho, aquilo que eu elaboro, penso, para depois tentar concretizar com os meus alunos e contextualizá-los. Portanto, ao nível do Conselho de Docentes, está definido: apoio pedagógico acrescido para crianças com NEE. Há professores que estão colocados no agrupamento e que a função deles, pelo menos, dito assim de uma maneira, muito ... a primeira intenção da colocação destes professores seria para apoiar os alunos com alguns problemas de aprendizagem, não .... Porque há dois tipos de professores, se permite, não gostava de utilizar, mas é assim, há aqueles professores que são considerados dos apoios dos alunos com NEE de carácter prolongado ou então os alunos da alínea i); e os outros alunos com algumas dificuldades de aprendizagem ou com um percurso escolar que não conseguem atingir, de uma maneira tão fácil, ou vão ficando um pouco com uma aprendizagem mais lenta, são os professores colocados que têm um horário para se deslocarem às escolas onde há esses alunos que não estão sinalizados com a alínea i). Mas, efectivamente, o que acontece, nalguns casos, muito frequentemente, é que esses professores, quando por algum motivo há um professor a faltar no agrupamento, são esses professores que os substituem. Portanto, acho que neste momento, há uma descontinuidade muito grande entre, por exemplo, vamos supor, um professor que está a começar de desenvolver um determinado trabalho com determinado aluno no aspecto de o apoiar, ou de colmatar as suas dificuldades em cooperação com o professor da turma, o que acontece é que, eventualmente, se for organizado para no próximo dia ou na próxima sessão, que ele se desloca à escola, para fazer determinado trabalho que tinha toda a lógica sequencial, o que aconteceu é que, por vezes, esse trabalho pára aí. Tipo esse professor está mais a próxima sessão que não aparece, e mais outra que não aparece, e mais outra que não aparece e nós percebemos que ele, efectivamente, está em substituição. Portanto, eu acho que é um bocadinho falacioso, neste momento, estarmos a falar que há. Há efectivamente em termos de papel apoio pedagógico acrescido, mas eu acho que em termos efectivos do acompanhamento a sério desses alunos penso que não existe.

EE – Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens que resultam da concepção e operacionalização do PCT no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos?

PM – O PCT, para mim, é um documento que tem de retratar a diversidade que nós temos na sala de aula. Eu não concebo um PCT, ou feito só... para isso é que há projecto curricular de turma, ou por isso é que se chama PCT e que isso não traga de alguma maneira uma, como é que eu hei-de dizer, construção daquilo que vai ser o ano lectivo. Ou seja, o PCT para mim só está completo no último dia de aulas do ano, precisamente porque, permite que, em determinada altura, aquilo que foi planeado, ou aquilo que se esperava dos alunos não se conseguiu por algum motivo e, portanto, houve a necessidade de ir por outro caminho, de ver qual era a estratégia mais adequada, repensar por que é que aquilo não resultou, etc. Portanto, tem de ser essa reformulação constante e uma reflexão constante que o PCT faz algum sentido e porque deve reflectir precisamente a contextualização onde a escola está. Se é uma escola que, eu falo pela minha, não é, porque se é uma escola que tem determinadas características, o meu PCT não pode ser igual ao da colega que está na minha escola, ou da outra que também está

na minha escola e muito menos pode ser igual ao de alguém que está ainda mais afastado. Portanto, mesmo dentro da mesma escola, que tem o mesmo contexto em termos de meio local, de tipo de agregado familiar, com as características económicas e sociais, humanísticas, etc. Que nós sabemos tem de ser obrigatoriamente diferente entre nós as três, também tem que ser muito mais diferente em relação às escolas.

EE – Que benefícios considera existirem na organização do currículo por áreas curriculares?

PM – Áreas curriculares... falamos da segmentação, digamos assim, da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, Matemática... Eu tenho muita dificuldade em segmentar tão...Acho que em termos de estrutura está a haver reestruturação do currículo, digamos, em termos conceptuais... em que nós temos de perceber o que é que temos de abordar em cada uma das áreas. Tem as suas vantagens. Auxilia-nos imenso. Dá-nos a visão daquilo que realmente se pode, se quer atingir em cada uma das áreas. Mas eu, sinceramente, quando planifico, ou quando tento em termos de currículo, depois na concretização dele, eu tento articular as áreas. Portanto, é, por um lado, há esta dicotomia que é facilita-nos que esteja estruturado por áreas curriculares, mas também numa perspectiva dita de interdisciplinaridade, depois cabe a nós fazer com que essa segmentação não exista, se consiga uma unicidade entre todas as temáticas e todos os conteúdos das três áreas, incluindo, como é evidente também, as das expressões. Que, depois realmente, se consiga fazer esse trabalho rico que é a interdisciplinaridade, que é uma característica muito especial do 1.º ciclo e que eu considero muito enriquecedora, que traz, que permite desenvolver alguns trabalhos bastante interessantes e eu acho que tem a vantagem também de tornar a aprendizagem mais aliciante, porque, de facto, cruzar conhecimentos de várias áreas, permite que os alunos também se vão apercebendo que nada é estanque. Quer dizer, o facto da Língua Portuguesa, não é só aquilo,... não tem qualquer tipo de ligação com as outras áreas, também está, entrelaçado, não é. Portanto, eu acho que essa é a vantagem da interdisciplinaridade. É alguma coisa de muito rico e que não podemos perder no 1.º ciclo. Principalmente, eu falo do 1.º ciclo, porque é aquele em que me movo.

EE – Acha também que se pode alegar como vantagem a questão de um só professor a abordar todas estas áreas, portanto, a monodocência no 1.º ciclo constituirá uma vantagem para fazer a interligação entre essas áreas curriculares?

PM – Porque havendo mais do que um professor, eu não digo havendo mais do que um professor, porque eu aí também acho que a coadjuvação pode permitir realmente, talvez... talvez seja uma ideia a tentar perceber se a coadjuvação não permitirá ajudar a que haja inclusão, mais inclusão na sala de aula. Mas falando da monodocência... realmente... só é possível com a monodocência, ou naquela perspectiva da coadjuvação que eu também acho que é, digamos, algo também muito interessante.

EE – Reportando ao caso do 1.º ciclo comparativamente com o 2.º ciclo, em que o currículo está organizado por disciplinas, cada professor dá uma disciplina, não havendo essa coadjuvação o 1.º ciclo de facto é rico pela monodocência...

PM – Porque permite trabalhar essas áreas todas.

EE – Como é que caracteriza a turma onde lecciona?

PM – É uma turma, para já com dois anos de escolaridade, mas com ritmos de aprendizagem muito díspares e tenho alunos com dificuldades de aprendizagem. É um grupo, digamos, que é um grupo que tem momentos bastante interessantes e que é grupo que desafia permanentemente quem está à frente deles. Não quero falar de

irrequietude, não quero falar desse aspecto, mas digamos que, e falo agora muito especialmente do meu 2.º ano, porque é um grupo que eu... não esquecendo o meu 1.º, mas porque o meu 2.º ano foi meu no ano passado e, portanto, começo a ver que há, que a monodocência, a interdisciplinaridade, a construção do conhecimento, ou pelo menos aquilo que eu digo para mim própria, que estou a tentar ter uma acção com eles em que haja muita construção da parte deles e não o falar, o blá-blá-blá do professor em que nós despejamos e eles são ouvintes atentos, não estando a ouvir coisa nenhuma, mas pronto. Julgamos nós que eles nos ouvem. Acho que estou bastante satisfeita, quer dizer, é um grupo que, apesar de todos aqueles problemas que têm como qualquer turma, já é um grupo que compensa em termos de ver algum rendimento e de algumas dúvidas que colocam no ar que não é só o professor falar, falar, mas afinal é muito interessante quando eles se... os põe à descoberta. Não sei se era isto que gostaria que eu dissesse. Mas, eu não resisto à tentação de rematar aqui, com um acontecimento em termos de currículo, que também é uma parte do currículo, que está, que também é a minha perspectiva sobre ele, não é, e que tem a ver com os algoritmos, com a apresentação e a aprendizagem dos algoritmos. No 2.º ano, ainda não dei algoritmo nenhum, nesta altura do ano, mas estou muito, muito, muito contente pelos meus alunos. Não por mim, mas pelos meus alunos, ao verificar que tipo de cálculo e de raciocínio é que eles já conseguem desenvolver. E, portanto, eu acho que isto ilustra um pouco, portanto, a maneira como nós fazemos a abordagem do currículo e também da construção do conhecimento. Eles andavam ansiosíssimos, porque a professora, eu, ainda não tinha dado a tabuada. Portanto, eles ouvem falar da tabuada, que é muito importante e, pronto, eles próprios descobriram a tabuada a partir de uma actividade muito simples que eu no meu simples... disse-lhes vamos lá ser investigadores agora, vamos lá investigar! E foi muito interessante, porque eles realmente têm conhecimentos que nós por vezes não, ... se não lhes propusermos determinadas tarefas, não é, perdemos essa riqueza. Portanto, foi muito interessante dizer-lhes que já aprenderam a tábua. O meu 1.º ano, é assim, é, portanto, um ano de início de aprendizagem, mas também já tem coisas bastante interessantes, [risos]. Sentem-se mais à vontade na Matemática, neste momento e, eu penso que a Matemática permite muita inter relação, muita descoberta palpável, como eu costumo dizer, não é? E a questão, limitando-me agora mais a estas duas grandes áreas, que a Língua Portuguesa é mais abstracta, mais penosa, portanto, eu costumo até dizer que para aprender a ler e a escrever dói muito, é o que costumo dizer. Mas de uma maneira geral, mesmo e, eu não me esqueço nunca dos alunos com dificuldades de aprendizagem que eu tenho... mesmo esses alunos têm tido avanços espectaculares no seu percurso da aprendizagem. E isso faz-me supor que há um potencial enorme naqueles alunos que espero conseguir, pelo menos, levar ao máximo até ao final do ano. Vamos ver.

EE – Como é que gere a diversidade dos alunos (DA, culturais, étnicas, sociais, económicas, etc.) no interior da sala de aula?

PM – Quando tenho programado, vamos supor... Há momentos diferentes naquela turma. Se houver alguma indecisão, alguma temática que exija que eu esteja mais tempo ou direccionada apenas para um dos anos, porque é mais específico, digamos assim, eu, normalmente, tento que o outro grupo tenha alguma actividade onde eu saiba à partida que já há alguma autonomia e, portanto, que me vai deixar entre aspas, não é, alguma liberdade para eu poder trabalhar com o outro. Eu também sou adepta do..., gosto muito, lido bastante com o trabalho a pares, sempre que acho que isso é enriquecedor, não só para eles, mas para depois, a partilha entre todos. E, normalmente nesses momentos de trabalho a pares, eles conseguem trabalhar, conseguem fazer descobertas,

enquanto eu trabalho com o outro. Também esse tipo de trabalho ou trabalho individual. Quando há trabalho individual, normalmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou que tenham algumas dificuldades, se eu achar, por aquilo que foram trabalhando, se a proposta tem elementos que eu sei à partida, ou pelo menos pressuponho perante aquilo que já revelaram, que eles vão ser autônomos até um determinado ponto, colocando sempre alguma questão desafiadora. Mas, nesse momento, eu sei que já tenho de me ter libertado do outro grupo para poder depois estar junto desses alunos. E também, normalmente, o que eu faço em muitas circunstâncias, ou pelo menos algumas, é colocá-los de maneira em que haja um aluno que à partida é capaz de ajudar o outro. Por exemplo, se é um aluno que tem dificuldades de aprendizagem na leitura, ou que ainda lê com alguma dificuldade, como são esses casos, algum aluno que já tenha competência leitora já boa ou pelo menos que facilite o trabalho do outro. Portanto, eles servem como quase trabalho cooperativo. Também utilizo essa estratégia. Ou então mesmo o trabalho diferenciado, ou seja, dentro da mesma área, portanto, sempre que possível dentro da mesma área, mas com um nível de..., níveis de desempenho diferentes do grupo que à partida já está num patamar diferente.

EE – O que é que a diversidade de alunos a “obriga” fazer?

PM – A diversidade obriga, obriga a uma reflexão diária sobre aquilo que cada um foi capaz de fazer no mesmo sentido durante as propostas que foram dadas para executar ou para serem discutidas, isso é o primeiro. Não pode haver... só... está-se atento à diversidade, só se pode dar resposta à diversidade na sala de aula, se no final do dia, ou até no final da manhã, ou até no final da própria actividade, nos questionarmos por que é que aquilo não resultou, aparentemente por que é que todos a deveriam ter feito, ou aquela tarefa para aqueles alunos, no caso específico daqueles alunos também não foi, não obteve êxito é a primeira, não há outra maneira de... Depois, também tento estar atenta àquelas pequenas coisas que vão surgindo dentro da sala de aula, é sempre possível, não digo que isto seja sempre, sempre, sempre, mas se não... quando estamos a trabalhar um tema, se há algum aluno mesmo desses que refere algo que foi pertinente, mas naquele momento realmente é, não, não digo tudo, mas que de alguma maneira pode provocar um certo atrito naquilo que se está a fazer e realmente aquilo que eventualmente... a riqueza que isso poderá depois facilitar, então isso fica já agendado para o próximo dia, pronto é o que eu dentro dessa maneira e que eu tento viver a diversidade dentro da sala de aula.

EE – Noutras conversas que temos tido, informalmente, às vezes a M fala-me que vai para casa procurar, procurar outras formas de abordar, se calhar, também a obriga a essa busca incessante, de outro modelo, outra estratégia, outra...

PM – O que eu faço é: isto não resultou. Então como é que eu faço. Mas a nossa capacidade de inventar também escasseia, também é inesgotável. Portanto, eu leio bastante, procuro e não uso manuais escolares. Não, não fazem parte, portanto, da minha maneira de estar e de pensar como ferramenta fundamental da actividade. Leio bastante, procuro estar atenta, procuro... e quando vou às livrarias procurar ver se há ali, se alguma coisa que me possa de alguma maneira responder. E nesse aspecto eu tanto vou, por exemplo, de livros que nos falam pura e simplesmente de dificuldades específicas de aprendizagem, ou que nos falam de como gerir grupos dentro da sala de aula, ou livros mesmo a nível da didáctica, da... principalmente de tudo aquilo que de algum modo me possa ajudar a encontrar uma nova maneira de estar, de lhes dar trabalho e de lhes dar qualquer conteúdo.

EE – Quais são as principais dificuldades que considera existir na turma em termos de diversidade?

PM – Em termos de dificuldades, de diversidade. Para mim, diversidade não é só dificuldades. A turma tem, por exemplo, a nível linguístico, tem uma linguagem muito pobre. Tenho uns que já, realmente já, digamos que falam, que se expressam e que até usam um nível de linguagem não muito... pronto digamos, que já é aceitável e realmente há um grupo de alunos que utiliza um vocabulário muito elementar, muito redutor. Aquilo que para nós às vezes é tão óbvio, tão óbvio acerca do significado de uma palavra, para eles aquela palavra não lhes diz nada, mesmo que por vezes, e sendo meio rural, nós à partida julgamos que ... olha eles sabem o que é isto, mas não. É preciso esmiuçar, é preciso estar constantemente a trabalhar, então o que é que isto quer dizer? Então ouve lá, nunca viste isto? Então mas isto é aqui. Mas que eles não conhecem, portanto, há realmente, ... a diversidade começa por aí também. Depois, há diversidade de diferenças de dificuldades de aprendizagem, penso que tenho, embora esteja à espera de consulta, pelas características que começou a apresentar ao nível de língua Portuguesa e que neste momento já estão na Matemática também. Penso que é uma dislexia mesmo. Todas as características que definem a dislexia estão lá e, neste momento, é a aluna que mais me preocupa, porque qualquer tarefa que abranja a leitura e a escrita são actividades que ela entra num sofrimento, porque chora, as lágrimas caem-lhe silenciosamente pelo rosto e, portanto, neste momento é para ela e é para mim angustiante, lidar com isto. Ou seja, porque vamos ter de ver qual é o melhor caminho que iremos traçar para ela, sempre em consonância absoluta com o encarregado de educação. Isso também faz parte de outro parâmetro de estar na profissão que é a conversa constante que também tenho com os encarregados de educação. E nestes casos ainda mais frequentes, não é? E depois com base nisso iremos traçar, tentar pelo menos que, ... perceber realmente o problema de saúde que está ali, ou seja, eventualmente haverá outras razões para que tal aconteça. É realmente, ... depois, tenho também uma aluna que está caracterizada com hiperactividade. Também é muito difícil gerir uma situação dessas, porque não conseguem estar sentados, por vezes, nem sequer começar uma tarefa, por mais simples que seja. Um outro caso também, isto agora ainda a falar do 2.º ano, de um menino que teve um pulo espectacular em termos de evolução, e isto é muito bom. No 1.º ano tenho lá neste momento... um aluno que faz agora 6 anitos há pouco tempo no início de Outubro... mas também defendo que o 1.º ano e o 2.º ano são, a aprendizagem destas competências não é só num ano de escolaridade. Existem dois anos para aprender. Portanto, eu não gosto muito de falar quanto ao 1.º ano em dificuldades específicas de aprendizagem... é por este caso do 2.º ano que estamos a falar. A prova está aí. Foram alunos que também no ano, no ano anterior, também foram muito problemáticas e que neste momento pelo menos há diferenças significativas e se calhar não era tanto assim de pelo menos exprimi-lo num dos casos, mas que é um elemento. Em relação ao 1.º ano gosto, quando falo do 1.º ano de diversidade, falo, são estas diversidades em termos de linguagem, do estar, do ser capaz, do saber ouvir, não é? Portanto, a regulação dos comportamentos e das implicações e há por ali um pouco de diversidade.

EE – Agora de uma forma mais sistemática. Há pouquinho já falou que utiliza trabalho a pares, cooperação, trabalho individual a que outras formas recorre, ou basicamente resume-se a isto para gerir as dificuldades com que se depara?

PM – Normalmente, são estas as formas de trabalho. Porque depois tudo aquilo que, todos os trabalhos resultantes, resultam também dessas maneiras de estar dentro da sala de aula, de organizar no fundo os grupos de trabalho. Isto trabalho a pares não é só entre alunos do 2.º ano com os do 2.º ano, ou só do 1.º ano só com os do 1.º ano, não. O que acontece é que também há os mistos, ou seja, sempre que possível, não é?, tendo em atenção,

mas sempre que é possível os grupos são mistos, ou seja, incluem alunos do 1.º e 2.º, porque eu acho que isso é também bastante viável.

EE – A que materiais curriculares recorre para a preparação/execução das actividades educativas?

PM – Os materiais... manual não! Todos os materiais que utilizo dentro da sala de aula são construídos por mim e com isto, quando digo manuais escolares, não, não... Os meus alunos têm manuais escolares..., mas digamos que, realmente os materiais pertinentes, que considero, na minha perspectiva pertinentes, que acho fundamentais para seguimento à aprendizagem são todos concebidos por mim. E quando lhe digo que são concebidos por mim são mesmo concebidos. Não tenho... imagem, tiro figuras, eu nunca as deito fora, porque eu não tenho jeito nenhum para o desenho. Para ilustrar, porque eu também acho que é importante e é uma das formas que eu tenho de lhes mostrar o significado de determinadas coisas. É com recurso à imagem, pronto. Mas são esses os materiais que eu construo, utilizo por exemplo: cartazes, eu chamo-lhe aquilo mais tipo..., por exemplo, falando quando se constrói histórias que são desenvolvidas pelo grupo todo, sejam baseadas em histórias, textos, narrativas ou de obras de autores de literatura infantil ou dos textos que eles vão construindo e tirando e fazendo os nossos pequenos cartazes. Normalmente, os do meu 2.º ano já os faz em registo informático, depois fazem as ilustrações, compomos assim uns pequenos cartazes. Materiais assim palpáveis ... são mais uma construção pessoal. É assim, normalmente, aquilo que nós fazemos é assim, compra-se ou vai-se à escola, porque tem manuais e as fichas das editoras e depois tiramos umas fotocópias, fazem-se umas montagens. Eu não faço. Como eu digo, recorro às imagens que normalmente eles têm, mas depois a estruturação de todo o trabalho é feita por mim, até porque, seria um contra-senso, seria, seria ilógico eu usar esses materiais já pré-feitos, pré-fabricados, como eu costumo dizer, e estar ao mesmo tempo, a querer dizer-lhe, ou a dizer, que eu respeitava a diversidade dentro da minha sala de aula. Se eu tenho alunos com vários ritmos de aprendizagem, que há alunos que eventualmente dentro do mesmo conteúdo programático, que há alunos, vamos supor, que já me estão num patamar bastante elevado e se há outros alunos que ainda estão num patamar médio ou abaixo, eu nunca posso utilizar esses materiais, portanto, eles têm de ser obrigatoriamente construídos por mim.

EE – Que dinâmicas de trabalho, entre docentes, são privilegiadas na sua escola (ou agrupamento)?

PM – Que dinâmicas de trabalho... isso também, é talvez tipo face ao nosso percurso como professores do 1.º Ciclo. Acho que privilegiamos muito, contra mim falo, toda a construção de materiais eu faço-a em regime solitário como eu costumo dizer. Partilho com as minhas colegas, mas depois também há... se quiserem eventualmente usar alguns daqueles trabalhos, mas sei à partida que não podem usar integralmente, portanto, terão que reformular. A nível do agrupamento terão sim, já tinha dito, existem reuniões de Conselho de Docentes onde se tem colocado a questão, mas as pessoas continuam fechadas no seu universozinho, espero que pelo menos seja a escola, mas a condição ... hoje em dia, o que vale é que as crianças aprendam. O facto também de ser ao fim do dia, de ter estado com a turma, por isso é que eu também defendo a coadjuvação, porque eu acho que isso permite outras dinâmicas e que a reflexão seria muito mais rica e que isso a quase que depois se poderia alargar a mais professores, não é? O facto de eu reflectir sozinha, depois de ter ali estado o dia e de falar comigo própria, sozinha, sobre aquilo, eu acho que favorece imenso o isolamento em termos de dinâmicas de trabalho. O facto também de nós não termos um espaço, agora nesta nova organização a nível de agrupamento, um espaço semanal, pelo

menos, seria ideal onde naturalmente os professores se encontrassem para livremente discutirem os problemas. Quando digo problemas, digo aspectos do currículo, das turmas, porque no fundo, no fundo apenas se tem prevista a reunião do Conselho de Docentes, que são para falarmos de legislação, são para falarmos de decisões que foram tomadas no Conselho Pedagógico, são... eu não digo que são coisas menos importantes, não é isso. Mas eu acho que há... não se privilegia o aspecto pedagógico...

EE – Daquilo que acabou de dizer, depreendo que os professores fazem as planificações sozinhos.

PM – As planificações diárias ou mesmo as mensais são feitas nos moldes em que eu já referi. Depois as planificações diárias são efectivamente feitas por cada um de nós.

EE – Os parâmetros e critérios de avaliação são definidos em conjunto?

PM – Os critérios de avaliação que estão definidos a nível de agrupamento. São aqueles critérios, que para mim são mais princípios orientadores... no sentido que depois lhes foi dada uma determinada percentagem. Eu não sei se isto são critérios de avaliação... no fundo são mais formas de atribuir classificações. Está muito bem definido qual a percentagem para o Satisfaz, para o Não Satisfaz, Satisfaz Bem, Satisfaz Pouco, nos outros creio eu. Acho que isso foram chamadas escalas... depois há uns parametrozinhos, chamados critérios de avaliação. E os critérios de avaliação colocam outra questão também, por isso é que eu lhe disse que para mim são mais princípios orientadores, porque os critérios de avaliação... conhecendo o viver algo que, no entanto, dá resposta a cada contexto, por isso é que aquilo que nós temos como critérios de avaliação serão mais...

EE – Em que medida é que a Formação Contínua contribui para auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas inclusivas? Quais os constrangimentos que existem a esse nível?

PM – A formação contínua... essa formação contínua a que se está a referir é ao novo modelo de formação contínua agora?

EE – A que tem existido ao longo da sua carreira.

PM – Eu sempre fiz formação contínua... formação contínua no sentido de que essa formação me, na tentativa que essa formação contínua me desse resposta aos problemas que eu tinha em contexto de sala de aula. Foi sempre assim que eu vi a formação contínua. Talvez como eu procurava respostas para algumas coisas sempre fui encontrando na formação contínua que eu frequentei e que eu fiz, que eu fui encontrando algumas coisas que me permitiram fazer a inclusão em contexto de sala de aula. Porque eu acho que formação contínua também é, aquilo que nós professores queremos que ela seja, porque se não estivermos à procura de alguma coisa como a formação contínua, se não andarmos só de formação contínua, porque ela nos é imposta, ou porque é através dela que eu vou obter créditos para algo, tirando esse aspecto, se nós procurarmos aquilo que realmente a formação contínua deve ter, que é: dar-nos mais ferramentas de trabalho, eu acho que a formação contínua tem algo que nos ajuda a fazer inclusão. Se pelo contrário andarmos nela, naquelas duas dimensões que eu referi há pouco, então ela não nos dá qualquer hipótese de repensarmos e de passarmos a ter uma atitude de inclusão na nossa sala de aula. É evidente que ela não está orientada para, para um professor que não esteja alertado para encontrar esses mecanismos, mas eu acho que talvez consigamos, que a formação contínua, se comesse a preocupar também. Ou seja, directamente dizer aos professores que estão em formação que este aspecto, ou este, ou este, pode ser,

pode ... não é dizer directamente, como é que me hei-de expressar, é lançar desafios aos professores de maneira que eles percebam que há algo mais na formação contínua do que aquilo que pretendemos, ou que queremos apenas ver nessa formação contínua, porque eu acho, por exemplo, que a formação de Matemática que nós tivemos, deu muitas pistas de trabalho e permite realmente uma visão dinâmica daquilo que se pode fazer em contexto de sala de aula e é possível fazer também alguns aspectos, com alguns alunos. Talvez eu também veja assim a formação contínua, porque também já trabalhei com alunos com NEE, por isso é que eu digo, talvez ... não sei muito bem como me hei-de exprimir, mas talvez houvesse a necessidade de fazer algo dentro dessa própria formação contínua, de maneira que os professores que não estão muito sensibilizados ou que eventualmente não percebam como é que podem utilizar, começar por lhes dar algumas pistas e depois então penso que, é como nós crescemos, não é? Antes de caminhar temos de gatinhar, portanto eu acho que damos umas pistas, analisar como é que aquilo pode ser utilizado em termos de inclusão e depois eu penso que nós como profissionais reflexivos iremos conseguir encontrar os elementos que lá estão e que nos permite fazer a inclusão.

EE – em termos de formação contínua direccionada para práticas e desenvolvimento de práticas inclusivas, não há?

PM – Não há. Então esse será um constrangimento. Porque a formação contínua de Matemática, por exemplo, pode estar muito direccionada para os conteúdos matemáticos e um professor que não esteja sensibilizado e não consiga ver que, ou seja, é necessário não só direccionar para os alunos que têm percursos escolares sem saltos, mas dizer, isto também pode ser explorado desta forma com alunos que apresentem algumas dificuldades aprendizagem.

## Transcrição Entrevista B

EE – Antes de mais, queria agradecer-lhe a disponibilidade para a realização da entrevista, bem como toda a colaboração que vai dar em todo este processo. É um enorme prazer trabalhar consigo.

PF – De nada.

EE – Como é que vê a problemática da inclusão e da escola inclusiva no contexto Português?

PF – Eu penso que neste momento ainda é muito difícil, porque aquilo que nós entendemos por escola inclusiva, ainda que é no fundo crianças com necessidades educativas, com problemas ... estarem incluídas nas nossas turmas. Tem sido para nós um problema acrescido, para as professoras titulares de turma, porque essas crianças têm características muito especiais e, no fundo, acabamos por não, ... a não ser as professoras de apoio, mas são professoras que vêm esporadicamente e, portanto, é um trabalho acrescido e muitas vezes e em determinadas situações muito complicado para os professores da turma. Porque exigem um trabalho individualizado muito grande e quando são situações mais leves, é fácil gerir esse trabalho. Quando são situações de casos mais complicados, terminados problemas mais complicados, é muito difícil o professor titular gerir. Sobretudo, porque também não há muito formação nessa área e as pessoas, tanto quanto sei não estão muito preparadas para trabalhar, porque exigem um trabalho completamente diferente e nós não estamos preparadas para trabalhar com esse tipo de crianças. De qualquer forma acho que é extremamente vantajoso, tanto para uns, como para outros. As crianças aprendem a aceitar-se, a conhecer a diversidade não é? E também a desenvolver o espírito de solidariedade, de compreensão, entre os outros. Do que conheço a diferença dos professores de forma geral não estarão muito preparados para esse tipo de trabalhos.

EE – Que condições considera essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas?

PF – É assim, em 1º lugar eu acho que os professores deviam receber formação, porque a formação que nós temos de base é muito pouca. E depois devia haver também alguma consideração na constituição de turmas. Portanto, nós temos turmas enormes, cada vez o número de alunos aumenta mais e não se tem conta, quer dizer até certa altura, ainda se tinha em conta o número de alunos com necessidades educativas e as turmas iam até vinte alunos, apesar de, mesmo assim, em determinadas situações ser um número excessivo. Neste momento, já nem se pensa nisso. Portanto, as turmas não têm um limite de alunos, tendo ou não crianças com essas características especiais. Portanto, devia-se ter em conta o número de alunos, recursos em sala de aula, também há poucos recursos em termos até do próprio mobiliário e espaço. E depois era formação no sentido que os professores conseguissem conciliar o trabalho com as crianças ditas normais com as crianças ditas diferentes. E, portanto, a base de tudo seria a formação e depois o reconhecimento destas dificuldades para as depois podermos ultrapassar.

EE – Portanto, liga muito as questões da inclusão com as crianças com necessidades educativas especiais?

PF – Particularmente com isso, porque nós, evidentemente, quando falamos em inclusão temos outro tipo de crianças. Temos as que vêm do estrangeiro, crianças oriundas de meio sócio económicos diferentes, mas essas situações são mais fáceis, quanto a mim, são mais fáceis de lidar, mais fáceis de ultrapassar, porque à partida o professor aí consegue, mais facilmente, colmatar essas faltas, criar mesmo assim uma certa homogeneidade dentro da turma. As crianças com necessidades educativas é que não é tão fácil esse trabalho. Quando um professor titular fala de inclusão as dificuldades são mais nessa área do que propriamente nas outras. Mesmo o estrangeiro, sei lá,

mesmo crianças que vêm com problemas socio-económicos a nível familiar, etc. O professor de certa forma está preparado, ou pelo menos, tem apoio de outros sectores e para as necessidades educativas especiais é mais difícil.

EE – Na programação das actividades lectivas, que medidas educativas/pedagógicas toma o Conselho de Docentes a que pertence face à diversidade dos alunos (DA, culturais, étnicas, sociais, económicas, etc.)?

PF – À partida estas questões são sempre apresentadas, sempre no início do ano lectivo no conselho docentes e, na medida do possível, o que é que se tenta fazer quando são crianças oriundas de países, por exemplo de países... sobretudo da união europeia tenta-se que essas crianças tenham aulas suplementares. Portanto, horas suplementares com professores para trabalhar, por exemplo, a língua materna. Isso já está a ser feito nalgumas escolas onde há maior número de alunos nessas situações. Quando são crianças com problemas a nível de aprendizagem, o caso das NE, que podem ser profundas ou não, aí há o apoio pedagógico acrescido, ou o apoio do professor do ensino especial. No fundo, portanto, qual é a o papel do conselho docentes? É no fundo, é tentar afectar recursos para ajudar o professor da turma de certa forma. Não existe mais nada. Claro que é necessário o aconselhamento de um especialista, a quem se tenta encaminhar o professor e essas crianças ao especialista que, neste caso, o agrupamento tem psicólogas e terapeutas e professores do ensino especial e tenta-se recorrer a eles para ajudar a professora da turma a resolver as situações. O conselho de docentes tenta canalizar essas situações para que depois possam ser resolvidas desta forma.

EE – Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens que resultam da concepção e operacionalização do PCT no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos?

PF – É assim, o PCT é sempre, digamos, é conjunto de linhas orientadoras. Não quer dizer que o professor esteja, digamos, muito vinculado aquilo que lá tem. É evidente que é um conjunto provisório, mais de carácter administrativo que tem de estar definido, pois quem vem de fora precisa de conhecer a turma, saber o que se está a fazer, como se está a fazer, isto não quer dizer que, antes de existir o PCT, o professor não trabalhasse já da mesma forma. Agora, digamos que tem as coisas mais formalizadas e permite talvez uma maior visibilidade para quem não conhece o trabalho da turma e do professor. O professor serve-se dele talvez para quando, eventualmente, haja um lapso, ou esteja a fugir. Mas tem um carácter muito mais formal do que propriamente prático. Apesar de nós nos servirmos dele, é necessário ir reformulando acrescentando, no fundo, é o ponto de partida para uma reflexão sobre a turma. Para mim, é mais ponto de partida, a pessoa é obrigada: a reflectir sobre as características da turma, a definir estratégias, metodologia e depois aquilo acaba por ser formalmente um documento que é feito, mas poucas vezes se vai consultar o documento. O professor reflectiu, já definiu estratégias e depois só vai consultar de vez em quando. Se houver necessidade, é que vai reformulando. Portanto, isto é uma linha orientadora em traços gerais.

EE – Como vantagem então será esse permitir a reflexão?

PF – Sim, essa reflexão. Como desvantagem não vejo rigorosamente nenhuma.

EE – Que benefícios considera existirem na organização do currículo por áreas curriculares?

PF – É evidente que nós tentamos, na medida do possível, que haja articulação entre todas áreas. É evidente que é fundamental a abordagem a determinados conteúdos, porque há determinados conteúdos muito específicos de cada área. Tem que haver uma definição, apesar de toda articulação que no primeiro ciclo existe, tem que haver uma definição muito concreta dos conteúdos, dos objectivos que se pretende atingir, das competências que a criança tem de dominar por área. Naturalmente que, depois, e o grande objectivo é poder articular a unidade entre

as outras áreas. Mas há questões muito específicas, daí que tenha de existir um currículo independente para cada área, porque são situações muito específicas do Estudo do Meio, ou da Matemática, por exemplo, e que têm de ser abordadas no âmbito da Matemática. Daí a definição dos currículos em cada área, tem mesmo de ser assim, creio eu. Independentemente do facto da unidade e de haver monodocência no primeiro ciclo, tem que haver essa definição por área em termos de currículo também.

EE – Como é que caracteriza a turma onde lecciona?

PF – Em termos de aproveitamento, penso que é uma turma que consegue obter, tem um bom aproveitamento. Consegue, com facilidade, isto é verdade, conseguem com facilidade adquirir competências e no curto espaço de tempo, um conteúdo é trabalhado, é feita uma abordagem e os resultados são bastante positivos. Há algumas excepções, mas poucas em que realmente é preciso um trabalho mais individualizado, mais tempo, mas consegue. É uma turma que neste momento está a atingir os objectivos pretendidos. Em termos comportamentais, é claro que são crianças bastante instáveis em termos de comportamentos, precisam de grande motivação para a realização das actividades, mas quando estão motivadas canalizam toda a sua energia para a actividade. É necessário, realmente, não ter, não as deixar dispersar muito e permitir-lhes que haja uma variedade grande de actividades, processos e metodologias para não os cansar também. Porque em termos de aproveitamento, eu penso que é uma turma que conseguirá bastante bem chegar ao final do ano com as competências adquiridas.

EE – Portanto, é um grupo, pela caracterização que faz, bastante homogéneo. Há casos pontuais de dificuldades de aprendizagem como já vi, essa gestão da diversidade, que é mínima, é feita através de trabalho individualizado.

PF – Sim. Até às vezes o apoio dos próprios colegas. Às vezes os próprios colegas dão esse apoio, já se consegue fazer isso.

EE – Quais são as principais dificuldades que considera existir na turma em termos de diversidade, se é que considera ter?

PF – Não, não. Mesmo em termos socio-económicos e culturais, há diferenças. Até em termos de formação académica dos pais, mas não se reflecte no dia-a-dia das crianças. Não se notam essas diferenças. Claro que, no contacto diário, nós apercebemo-nos, digamos, do nível cultural de cada um, em termos de conhecimentos, ou até experiências que tiveram, contacto com determinadas situações. Depois como há uma grande partilha, na grande troca, ... De qualquer forma, não é uma diversidade assim notória. Não é. Não existe. É uma turma realmente bastante homogénea.

EE – Nas aulas, a que práticas curriculares recorre para gerir as dificuldades com que se depara, quer ao nível da gestão de comportamentos, quer desses alunos que têm mais dificuldades?

PF – Pronto, no fundo há sempre uma tentativa de motivar os miúdos das diferentes formas: ou através do preenchimento das tais folhinhas de incentivo, de chamar a atenção, o premiar, premiar entre aspas se conseguiste aprender isto, no sentido de eles também se responsabilizarem por; o chamar atenção para os prejuízos que eles estão a causar aos colegas ou eles próprios, no fundo é mais motivação directa e de aplicação talvez de... a tentativa que eles cumpram as regras e se não cumprirem serão penalizados por isso. As penalizações, nós vamos encontrando na medida que vamos retirando alguns tempos de lazer deles, de brincadeira. No fundo, é aquilo que mais os penaliza, de resto não existe nenhuma forma particular de os penalizar e depois é com estes quadros de motivação, quadros de incentivo com as bolinhas, com as pintinhas, porque é muito difícil, ... Claro que chamamos a atenção com frequência, naturalmente, mas muitas vezes as crianças, ... o chamar à atenção com frequência leva

a que eles depois deixem de ligar, deixem de nem sequer se preocupar, porque depois cria uma habituação. E apesar de eu achar que se nós conseguirmos, no momento certo, atacar aquele foco de determinado aluno e chamarmos a atenção de imediato resolvemos muitas das questões a este nível. Temos uma experiência da ida à Junta de Freguesia que é uma situação bastante complicada, de assuntos que não lhes diziam grande respeito. Conseguiram-se dar a volta à situação, falando, para já, numa linguagem extremamente acessível e canalizando, digamos, os assuntos para os interesses deles. Porque, no fundo é assim, nós temos sempre de adequar o trabalho que desenvolvemos ao nível das crianças que temos e quando eles não estão realmente interessados, ou quando estão dispersos, ou quando começam na brincadeira, é porque há alguma coisa que não lhes interessa, ou não está ou nível deles, ou então já estão cansados e aí temos de ser nós próprios a detectar esses pontos, e a tentar gerir da melhor forma. Claro que depois também há aqueles comportamentos de outro tipo, mas é por irritabilidade, porque dormiram mal, etc. Aí nós temos de tentar saber a origem e tentar de certa forma chamar a atenção dos encarregados de educação para determinadas situações. Porque há muitas situações comportamentais que não têm a ver propriamente com a escola, que são problemas que tiveram em casa e aí temos de ser nós a ter um bocadinho de sensibilidade para tentar resolver as situações sem ter sempre..., baralhar, ou penalizar a própria criança.

EE – A que materiais curriculares recorre para a preparação/execução das actividades educativas?

PF – Pronto é assim. Claro que nós temos sempre quando fazemos a abordagem ao programa, tentamos na medida do possível procurar tudo aquilo que nos ajude a realizar actividades que possam motivar as crianças. E então como é que fazemos? Recorremos, por exemplo: se é necessário elaboramos uma ficha de trabalho de acordo com aquilo que estamos a trabalhar, procuramos os materiais pedagógicos necessários, por exemplo na área da Matemática: os jogos, ou os ábacos, ou o material que temos a nossa disposição em termos de material pedagógico. Por exemplo, no Estudo do Meio muito ligado: aos cartazes, aos acetatos, aos diapositivos, ou mapas, ou pequenos quadros. Portanto, eu acho que nos socorremos de tudo o que temos à nossa volta, à nossa disposição. Na escola, ou até nas bibliotecas, livros, mesmo muitos livros, depois o material audiovisual também é fundamental, recorremos muito a ele. Em vez de estar a contar uma história, podemos recorrer a uma gravação em Cd, que para eles é muito mais motivante do que estarmos nós a contar a história. Portanto, eu acho que...ah e depois temos também os manuais, quer dizer, no fundo depois para sistematizar conhecimentos, ou para até eles poderem treinar, terem um treino, usamos também os manuais, mas não, não é digamos a base, é mais um recurso já na sistematização na sala de aula.

EE – E na preparação?

PF – Na preparação, aí olhe, andamos sempre à procura de sites com materiais diferentes. Ainda hoje, uma colega encontrou um diferente. Porquê? Porque há muita coisa na Internet e, nós às vezes, temos pistas de, formas de trabalhar e vamos aos sites que encontramos. Vamos a um determinado tema e então, agora no Carnaval surgiu um site muito interessante com sugestões de trabalhos que se podem fazer nesta área. Portanto, a Internet, ... depois temos os nossos livros, livros que nós vamos adquirindo e com sugestões de actividades relacionadas e até actividades que nós podemos realizar com os nossos alunos, portanto, é muito nessa base. Depois as bibliotecas, quando é necessário vamos à biblioteca também, mas é mais em casa, portanto, é mais livros e Internet.

EE – É engraçado que quando estava a referir os materiais, focou que uma colega hoje trouxe um site, portanto, que dinâmicas de trabalho, entre docentes, são privilegiadas na sua escola (ou agrupamento)?

PF – É assim, para já trocamos muita informação, pronto. Tudo aquilo que nós encontramos diferente, nós passamos logo a informação e trocamos materiais. Cada uma de nós, quando traz coisas novas, partilha logo com os outros, quando podem ser usadas daquela forma, ou adaptadas ao seu ano ou à sua turma. Fazemos uma grande partilha. Depois, fazemos uma ligação muito grande entre até, ... partilhamos, ... até entre os diferentes anos, as diferentes matérias, os conteúdos que vamos trabalhando, as dificuldades que os nossos alunos vão demonstrando. Por exemplo, na aplicação de determinada matéria, que dificuldades é que eles sentiram, como é que eles reagiram. Quando queremos, quando saímos, quando temos uma actividade de exterior comunicamos logo aos colegas para ver se eles estão interessados em partilhar, se há pólos de interesse. Tentamos tudo o que seja relacionado com a actividade do dia-a-dia, é partilhado com os colegas, quer do mesmo ano se há possibilidade, quer com os de níveis diferentes. Depois, quando programamos actividades, ... programas, e em que é possível haver a colaboração de diferentes anos, também o fazemos. E dentro da própria escola, partilhamos também muito daquilo que fazemos, por exemplo, se há um trabalho interessante os próprios alunos apresentam aos outros, ou convidam os colegas a ir à sala. Quer dizer os miúdos acabam por se conhecer muito bem uns aos outros e muitas das vezes até colaboram no trabalho um dos outros. Já tem acontecido isso, em que eles próprios acabam por se, ... haver inter ajuda entre os miúdos dentro do edifício e com as outras colegas a esse nível.

EE – Usualmente, os professores fazem as planificações em conjunto?

PF – A nível de anos, nós temos..., fazemos as mesmas planificações. Depois claro, cada um aplica e tentamos na medida do possível acompanhar o trabalho um do outro. Por exemplo, a nível do 2.º ano, os professores vão falando para saber quais os conteúdos que já foram abordados. Mas a planificação é muito idêntica, é praticamente feita em conjunto: e para quê? Para não haver uma grande diferença, em termos de final de período dos conteúdos que cada um trabalhou. Isto acontece em todos os anos. Depois como partilhamos também as fichas de avaliação é muito importante que isso aconteça.

EE – Partilham e provavelmente até as constroem em conjunto.

PF – Sim. Normalmente dividimos essas tarefas. Uma elabora a Língua Portuguesa numa altura, outra elabora a Matemática noutra. Partilhamos essas fichas e vamos elaborando em conjunto sim.

EE – Os parâmetros e critérios de avaliação são definidos em conjunto?

PF – É tudo a nível de agrupamento. Isso tudo foi feito, tudo é feito a nível do Conselho de Docentes. Portanto, são constituídas equipas e são definidos esses parâmetros e critérios a nível de agrupamento. Todo o 1.º Ciclo tem os mesmos critérios de avaliação e parâmetros.

EE – Em que medida é que a Formação Contínua contribui para auxiliar os professores no desenvolvimento de práticas inclusivas? Quais os constrangimentos que existem a esse nível?

PF – É assim, contribui muito quando ela existe. Pronto é possível. Eu acho que ao longo da minha carreira, no tempo de trabalho, eu tive imensos contributos. Muito do trabalho que eu desenvolvo, agradeço a essa formação contínua. É evidente que a formação inicial foi importante, mas há muita coisa que já deixou de estar actualizada e se não houver formação contínua, nós perdemos imenso. Há novas técnicas, novas metodologias, novas estratégias e nós vamos descobrindo com essa formação. Acho é que nos últimos tempos, a oferta é muito, muito reduzida. Há muito pouca formação contínua e pouca oferta de formação contínua, e faz-nos imensa falta, quer dizer. Há uns anos havia grande oferta, anualmente, nas diferentes áreas e tem vindo a ser diminuída. Agora que ela é extremamente importante, é. É fundamental. Aliás, os professores até se sentem..., para já..., porque vão durante a

formação, vão aplicando aquilo que vão recebendo, vão testando, vão experimentado, vão recebendo os feedbacks, vão melhorando e, portanto, acabam por fundamentar todo um trabalho que têm a realizar e que muitas das vezes não houve reflexão sobre. Permite-nos uma reflexão sobre esse trabalho, portanto, eu acho que só tem de ser aumentada a oferta de formação. Em termos de prática inclusiva ou ... em geral, eu estou a falar em termos gerais. Em termos de prática inclusiva é também praticamente reduzida, mas de forma geral, tem havido muito pouca em termos de prática inclusiva. O que é que nós temos tido? A formação tem sido só a que é proporcionada, e estou a falar de prática inclusiva só na área das NE, porque da outra, da diversidade cultural, nós não temos tido praticamente formação nenhuma. Nós temos trabalhado com base naquilo que vamos experimentando e tem sido com base nisso, porque não tem havido oferta nenhuma nessa área. Em termos de NE, problemas da criança diferente, nessa área sim. Temos tido várias, sobretudo, fornecidas por instituições que estão ligadas a crianças com características diferentes. Um dos constrangimentos é a falta de formação e oferta nesta área. Não é falta de interesse de frequência. É falta de oferta de formação nessa área. Para a diversidade cultural não há, não existe mesmo. Por exemplo, nós aqui na escola, temos uma..., esta escola tem proporcionado, aliás nós até fomos reconhecidos por isso, por termos permitido a existência de cursos para adultos e temos cursos para crianças aqui,...de língua estrangeira. No entanto, e apesar de sermos uma escola onde isso acontece, nós professores nunca tivemos formação nesta área, nem nunca, eu não sei se alguma vez alguém pensou, pelo menos aqui na área do nosso agrupamento, fazer formação nessa áreas ou proporcionar essa formação. Eu acho que nos faz bastante falta. E não existe. Esse é um dos maiores constrangimentos. Porque é muito difícil, por exemplo, receber uma criança chinesa, uma criança ucraniana, mas no caso do ucraniano muitas das vezes eles até já dominam a língua. Os chineses, já têm acontecido aqui casos, as crianças não dominam minimamente a língua e pergunta-se: como é que um professor que também não domina a língua deles vai trabalhar com essa criança dentro de uma sala de aula? Tem de trabalhar, os conteúdos, tem um currículo definido e a criança não domina a língua. Claro que isto é extremamente difícil, depois conseguir bons resultados. E como é que se vai fazer? É claro que o professor vai fazendo de forma empírica. Experimentado. Vai ver como é que resulta. Vai tentar a ajuda das outras crianças que no contacto directo vão ajudando a criança a desenvolver determinadas competências na área da nossa língua, o português, é tudo de forma empírica, porque não há, nunca tivemos essa formação.

### Anexo III - Análise de Conteúdo das Entrevistas



“Análise de Conteúdo” Entrevista A

<b>Percepções sobre inclusão e escola inclusiva</b>	
<b>Conhecer as percepções do 1.ºCEB sobre inclusão</b>	<b>Compreender que condições os profs consideram essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.</b>
<p>“ter alunos com NEE dentro da sala de aula e isso não faz com que seja inclusivo”</p> <p>“acho que é muito difícil fazer-se uma verdadeira inclusão (...) Penso que há várias condicionantes que a determinam... há uma que eu considero principal (...), é o facto de nós trabalharmos por anos de escolaridade.”</p> <p>“Para mim, diversidade não é só dificuldades. A turma tem, por exemplo, a nível linguístico, tem uma linguagem muito pobre. Tenho uns que já, (...) é aceitável e realmente há um grupo de alunos que utiliza um vocabulário muito elementar, muito redutor.”</p> <p>“(...)há diversidade de diferenças de dificuldades de aprendizagem. (...)Penso que é uma dislexia mesmo.”</p> <p>“Ou seja, porque vamos ter de ver qual é o melhor caminho que iremos traçar para ela, sempre em consonância absoluta com o encarregado de educação. Isso também faz parte de outro parâmetro de estar na profissão que é a conversa constante que também tenho com os encarregados de educação.”</p> <p>“quando falo do 1.º ano de diversidade, falo, são estas diversidades em termos de linguagem, do estar, do ser capaz, do saber ouvir, não é? Portanto, a regulação dos comportamentos e das implicações e há por ali um pouco de diversidade.”</p>	<p>“Acho que a inclusão, seria mais efectiva e mais real, por exemplo, se estivéssemos organizados em ciclos de aprendizagem. Acho que dava mais hipóteses para nós atendermos a determinadas especificidades e daria a hipótese dos alunos com NEE, ou aqueles, até que têm dificuldades de aprendizagem específicas poderem trabalhar em grupos que lhes favoreciam o crescimento e a construção do conhecimento.”</p> <p>“(...) uma formação que os professores tivessem no sentido de os alertar, não só no sentido de os alertar, porque é bonito falar-se de inclusão. Não. Mas de uma formação que, finalmente, nos desse conhecimento e que os levasse a reflectir como é importante...”</p>

**(Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional.**

**Identificar de que forma(s) os profs recontextualizam o currículo**

**Averiguar de que modo(s) os profs fazem a gestão da diversidade na sala de aula**

“De uma maneira geral, o que se faz é: as professoras olham para aquilo que têm, preparam por mês e depois todos os meses do ano. Portanto, é um trabalho que é feito logo em Setembro.”

“Não vejo, na análise que faço e daquilo que eu tenho escolhido para minha orientação, a nível do agrupamento, nada que contemple essas situações, a dos alunos com NEE.”

“Tanto assim é que, eu normalmente não sigo essas planificações. Pego naquilo que tenho e depois é evidente que há sempre umas linhas orientadoras que eu tento partir delas... (...) Há um desajustar completo entre aquilo que realmente foi produzido e aquilo que, efectivamente, depois o documento que eu trabalho, aquilo que eu elaboro, penso, para depois tentar concretizar com os meus alunos e contextualizá-los.”

“ao nível do Conselho de Docentes, está definido: apoio pedagógico acrescido para crianças com NEE. Há efectivamente em termos de papel apoio pedagógico acrescido, mas eu acho que em termos efectivos do acompanhamento a sério desses alunos penso que não existe.”

“O PCT, para mim, é um documento que tem de retratar a diversidade que nós temos na sala de aula.”

“o PCT para mim só está completo no último dia de aulas do ano, (...) porque, permite que, em determinada altura, aquilo que foi planeado, ou aquilo que se esperava dos alunos não se conseguiu por algum motivo e, (...), houve a necessidade de ir por outro caminho, de ver qual era a estratégia mais adequada, repensar por que é que aquilo não resultou, (...) tem de ser essa reformulação constante e uma reflexão constante que o PCT faz algum sentido e porque deve reflectir precisamente a contextualização onde a escola está.”

“mesmo dentro da mesma escola, que tem o mesmo contexto em termos de meio local, de tipo de agregado familiar, com as características económicas e sociais, humanísticas, etc. que nós sabemos tem de ser obrigatoriamente diferente entre nós as três, também tem que ser muito mais diferente em relação às escolas.”

“nós temos de perceber o que é que temos de abordar em cada uma das áreas. Tem as suas vantagens. Auxilia-nos imenso.”

“quando planifico,(...), depois na concretização dele, eu tento articular as áreas. (...) há esta dicotomia que é facilita-nos que esteja estruturado por áreas curriculares, mas também numa perspectiva dita de interdisciplinaridade, depois cabe a nós fazer com que essa segmentação não exista, se consiga uma unicidade entre todas as temáticas e todos os conteúdos das três áreas, incluindo, como é evidente também, as das expressões. (...) trabalho rico que é a interdisciplinaridade, que é uma característica muito especial do 1.º ciclo e que eu considero muito enriquecedora, (...) e eu acho que tem a vantagem também de tornar a aprendizagem mais aliciante, porque, de facto, cruzar conhecimentos de várias áreas, permite que os alunos também se vão apercebendo que nada é estanque. (...)eu acho que essa é a vantagem da interdisciplinaridade. É alguma coisa de muito rico e que não podemos perder no

“É uma turma, para já com dois anos de escolaridade, mas com ritmos de aprendizagem muito díspares e tenho alunos com dificuldades de aprendizagem.”

“é grupo que desafia permanentemente quem está à frente deles.”

“começo a ver que há, que a monodocência, a interdisciplinaridade, a construção do conhecimento, ou pelo menos aquilo que eu digo para mim própria, que estou a tentar ter uma acção com eles em que haja muita construção da parte deles e não o falar, o blá-blá-blá do professor (...)é um grupo que, apesar de todos aqueles problemas que têm como qualquer turma, já é um grupo que compensa em termos de ver algum rendimento e de algumas dúvidas que colocam no ar que não é só o professor falar”

“O meu 1.º ano, é assim, é, portanto, um ano de início de aprendizagem (...) Sentem-se mais à vontade na Matemática, neste momento”

“Mas de uma maneira geral, mesmo e, eu não me esqueço nunca dos alunos com dificuldades de aprendizagem que eu tenho... mesmo esses alunos têm tido avanços espectaculares no seu percurso da aprendizagem. E isso faz-me supor que há um potencial enorme naqueles alunos que espero conseguir, pelo menos, levar ao máximo até ao final do ano. Vamos ver.”

“Há momentos diferentes naquela turma. Se houver (...) alguma temática que exija que eu esteja mais tempo ou direccionada apenas para um dos anos, porque é mais específico, (...) normalmente, tento que o outro grupo tenha alguma actividade onde eu saiba à partida que já há alguma autonomia e, portanto, que me vai deixar entre aspas, não é, alguma

1.º ciclo.”

liberdade para eu poder trabalhar com o outro. Eu também sou adepta do (...) trabalho a pares (...) normalmente nesses momentos de trabalho a pares, eles conseguem trabalhar, conseguem fazer descobertas, enquanto eu trabalho com o outro. (...) ou trabalho individual. Quando há trabalho individual, normalmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem, (...) se a proposta tem elementos que eu sei à partida, (...) que eles vão ser autônomos até um determinado ponto, colocando sempre alguma questão desafiadora. Mas, nesse momento, eu sei que já tenho de me ter liberdade do outro grupo para poder depois estar junto desses alunos. (...) o que eu faço em muitas circunstâncias, ou pelo menos algumas, é colocá-los de maneira em que haja um aluno que à partida é capaz de ajudar o outro.”

“servem como quase trabalho cooperativo. (...) o trabalho diferenciado, ou seja, dentro da mesma área, portanto, sempre que possível dentro da mesma área, mas com um nível de..., níveis de desempenho diferentes do grupo que à partida já está num patamar diferente.”

“A diversidade obriga, a uma reflexão diária sobre aquilo que cada um foi capaz de fazer no mesmo sentido durante as propostas que foram dadas para executar ou para serem discutidas (...) só se pode dar resposta à diversidade na sala de aula, se (...) nos questionarmos por que é que aquilo não resultou, aparentemente por que é que todos a deveriam ter feito”

“tento estar atenta àquelas pequenas coisas que vão surgindo dentro da sala de aula, (...) quando estamos a trabalhar um tema, se há algum aluno mesmo desses que refere algo que foi pertinente (...) é o que eu dentro dessa maneira e que eu tento viver a diversidade dentro da sala de aula.”

“eu leio bastante, procuro e não uso manuais escolares.(...) quando vou às livrarias procurar ver se há ali, se alguma coisa que me possa de alguma maneira responder. (...) de livros que nos falam pura e simplesmente de dificuldades específicas de aprendizagem, ou que nos falam de como gerir grupos dentro da sala de aula, ou livros mesmo a nível da didáctica, (...)”

tudo aquilo que de algum modo me possa ajudar a encontrar uma nova maneira de estar, de lhes dar trabalho e de lhes dar qualquer conteúdo.”

<b>Práticas Curriculares</b>		
<b>Identificar que práticas curriculares os profs normalmente utilizam na sala de aula</b>	<b>Averiguar a que materiais curriculares recorrem para preparação/execução das actividades educativas</b>	<b>Verificar que dinâmicas de trabalho os docentes privilegiam na escola</b>
<p>“trabalho a pares, cooperação, trabalho individual. Normalmente, são estas as formas de trabalho. (...)trabalho a pares não é só entre alunos do 2.º ano com os do 2.º ano, ou só do 1.º ano só com os do 1.º ano, não. O que acontece é que também há os mistos, ou seja, sempre que possível”</p>	<p>“Os materiais... manual não! Todos os materiais que utilizo dentro da sala de aula são construídos por mim (...) Os meus alunos têm manuais escolares..., mas digamos que, realmente os materiais pertinentes, que considero, na minha perspectiva pertinentes, que acho fundamentais para seguimento à aprendizagem são todos concebidos por mim. (...) tiro figuras, (...) Para ilustrar, porque eu também acho que é importante e é uma das formas que eu tenho de lhes mostrar o significado de determinadas coisas. É com recurso à imagem (...) utilizo por exemplo: cartazes, (...) histórias que são desenvolvidas pelo grupo todo, sejam baseadas em histórias, textos, narrativas ou de obras de autores de literatura infantil ou dos textos que eles vão construindo e tirando e fazendo os nossos pequenos cartazes. (...) registo informático. (...) Materiais assim palpáveis ... são mais uma construção pessoal.”</p> <p>“a estruturação de todo o trabalho é feita por mim, até porque, seria um contra-senso, seria, seria ilógico eu usar esses materiais já pré-feitos, pré-fabricados, como eu costumo dizer, e estar ao mesmo tempo, a querer dizer-lhe, ou a dizer, que eu respeitava a diversidade dentro da minha sala de aula. Se eu tenho alunos com vários ritmos de aprendizagem, que há alunos que eventualmente dentro do mesmo conteúdo programático, que há alunos, vamos supor, que já me estão num patamar bastante elevado e se há outros alunos que ainda estão num patamar médio ou abaixo, eu nunca posso utilizar esses materiais, portanto, eles têm de ser obrigatoriamente construídos por mim.”</p>	<p>“Acho que privilegiamos muito, contra mim falo, toda a construção de materiais eu faço-a em regime solitário como eu costumo dizer. Partilho com as minhas colegas”</p> <p>“A nível do agrupamento terão sim, já tinha dito, existem reuniões de Conselho de Docentes onde se tem colocado a questão, mas as pessoas continuam fechadas no seu universozinho, espero que pelo menos seja a escola, mas a condição”</p> <p>“por isso é que eu também defendo a coadjuvação, porque eu acho que isso permite outras dinâmicas e que a reflexão seria muito mais rica e que isso a quase que depois se poderia alargar a mais professores (...) O facto de eu reflectir sozinha, depois de ter ali estado o dia e de falar comigo própria, sozinha, sobre aquilo, eu acho que favorece imenso o isolamento em termos de dinâmicas de trabalho.”</p> <p>“O facto também de nós não termos um espaço, (...) um espaço semanal, pelo menos, seria ideal onde naturalmente os professores se encontrassem para livremente discutirem os problemas. (...) digo aspectos do currículo, das turmas, porque no fundo, no fundo apenas se tem prevista a reunião do Conselho de Docentes, que são para falarmos de legislação, são para falarmos de decisões que foram tomadas no Conselho Pedagógico, são... eu não digo que são coisas menos importantes, não é isso. Mas eu acho que há... não se privilegia o aspecto pedagógico...”</p> <p>“As planificações diárias ou mesmo as mensais são feitas nos moldes em que eu já referi. Depois as planificações diárias são efectivamente feitas por cada um de nós.”</p>

		"Os critérios de avaliação que estão definidos a nível de agrupamento."
<b>Reflectir sobre o contributo da Formação Contínua para este processo</b>		
<b>Apurar quais os constrangimentos que os professores identificam na formação para a inclusão</b>		
<p>"Eu sempre fiz formação contínua... formação contínua no sentido de que essa formação me (...) desse resposta aos problemas que eu tinha em contexto de sala de aula. Foi sempre assim que eu vi a formação contínua. Talvez como eu procurava respostas para algumas coisas sempre fui encontrando na formação contínua que eu frequentei e que eu fiz, que eu fui encontrando algumas coisas que me permitiram fazer a inclusão em contexto de sala de aula."</p> <p>"se nós procurarmos aquilo que realmente a formação contínua deve ter, que é: dar-nos mais ferramentas de trabalho, eu acho que a formação contínua tem algo que nos ajuda a fazer inclusão."</p> <p>"não é dizer directamente (...) é lançar desafios aos professores de maneira que eles percebam que há algo mais na formação contínua do que aquilo que pretendemos, ou que queremos apenas ver nessa formação contínua, porque eu acho, por exemplo, que a formação de Matemática que nós tivemos, deu muitas pistas de trabalho e permite realmente uma visão dinâmica daquilo que se pode fazer em contexto de sala de aula e é possível fazer também alguns aspectos, com alguns alunos."</p> <p>"formação contínua direccionada para práticas e desenvolvimento de práticas inclusivas, não há. Então esse será um constrangimento."</p>		

“Análise de Conteúdo” Entrevista B

<b>Percepções sobre inclusão e escola inclusiva</b>	
<b>Conhecer as percepções do 1.º CEB sobre inclusão</b>	<b>Compreender que condições os profs consideram essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas.</b>
<p>“(…) neste momento ainda é muito difícil, porque aquilo que nós entendemos por escola inclusiva, (…) é no fundo crianças com necessidades educativas, com problemas ... estarem incluídas nas nossas turmas. Tem sido para nós um problema acrescido (...) porque essas crianças têm características muito especiais e, (...) a não ser as professoras de apoio, mas são professoras que vêm esporadicamente e, portanto, é um trabalho acrescido e muitas vezes e em terminadas situações muito complicado para os professores da turma. Porque exigem um trabalho individualizado muito grande e quando são situações mais leves, é fácil gerir esse trabalho. Quando são situações de casos mais complicados (...) é muito difícil o professor titular gerir.”</p> <p>“Particularmente com isso [liga muito as questões da inclusão com as crianças com necessidades educativas especiais] evidentemente, quando falamos em inclusão temos outro tipo de crianças. Temos as que vêm do estrangeiro, crianças oriundas de meio sócio económicos diferentes, mas essas situações são mais fáceis (...) são mais fáceis de lidar, mais fáceis de ultrapassar, porque à partida o professor aí consegue, mais facilmente, colmatar essas faltas, criar mesmo assim uma certa homogeneidade dentro da turma”.</p>	<p>“Sobretudo, porque também não há muito formação nessa área e as pessoas, tanto quanto sei não estão muito preparadas para trabalhar, porque exigem um trabalho completamente diferente e nós não estamos preparadas para trabalhar com esse tipo de crianças.”</p> <p>“em 1º lugar eu acho que os professores deviam receber formação, porque a formação que nós temos de base é muito pouca. E depois devia haver também alguma consideração na constituição de turmas. Portanto, nós temos turmas enormes, cada vez o número de alunos aumenta mais e não se tem conta”</p> <p>“as turmas não têm um limite de alunos, tendo ou não crianças com essas características especiais.”</p> <p>“recursos em sala de aula, também há poucos recursos em termos até do próprio mobiliário e espaço.”</p> <p>“era formação no sentido que os professores conseguissem conciliar o trabalho com as crianças ditas normais com as crianças ditas diferentes.”</p>

**(Re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional.**

**Identificar de que forma(s) os profs recontextualizam o currículo**

**Averiguar de que modo(s) os profs fazem a gestão da diversidade na sala de aula**

“(…) estas questões são sempre apresentadas, (…) no conselho docentes e, (…) quando são crianças oriundas de países, por exemplo de países… sobretudo da união europeia tenta-se que essas crianças tenham aulas suplementares.”

“Quando são crianças com problemas a nível de aprendizagem, o caso das NE, (…) aí há o apoio pedagógico acrescido, ou o apoio do professor do ensino especial. No fundo, portanto, qual é a o papel do conselho docentes? É no fundo, é tentar afectar recursos para ajudar o professor da turma de certa forma.”

“o PCT é sempre, digamos, é conjunto de linhas orientadoras. Não quer dizer que o professor esteja, digamos, muito vinculado aquilo que lá tem. É evidente que é um conjunto provisório, mais de carácter administrativo que tem de estar definido, pois quem vem de fora precisa de conhecer a turma, saber o que se está a fazer, como se está a fazer”

“Agora, digamos que tem as coisas mais formalizadas e permite talvez uma maior visibilidade para quem não conhece o trabalho da turma e do professor. Mas tem um carácter muito mais formal do que propriamente prático. Apesar de nós nos servirmos dele, é necessário ir reformulando acrescentando, no fundo, é o ponto de partida para uma reflexão sobre a turma.”

“a pessoa é obrigada: a reflectir sobre as características da turma, a definir estratégias, metodologia e depois aquilo acaba por ser formalmente um documento que é feito, mas poucas vezes se vai consultar o documento. (…) Portanto, isto é uma linha orientadora em traços gerais.”

“É evidente que nós tentamos (…) que haja articulação entre todas áreas. (…) é fundamental a abordagem a determinados conteúdos, porque há determinados conteúdos muito específicos de cada área. Tem que haver uma definição, (…) muito concreta dos conteúdos, dos objectivos que se pretende atingir, das competências que a criança tem de dominar por área. (…) depois, e o grande objectivo é poder articular a unidade entre as outras áreas. Mas há questões muito específicas, daí que tenha de existir um currículo independente para cada área”

“Em termos de aproveitamento, (…) é uma turma que consegue obter, tem um bom aproveitamento. Consegue, com facilidade (…) adquirir competências e no curto espaço de tempo, um conteúdo é trabalhado, é feita uma abordagem e os resultados são bastante positivos. Há algumas excepções, mas poucas em que realmente é preciso um trabalho mais individualizado, mais tempo, mas consegue.”

“Em termos comportamentais, é claro que são crianças bastante instáveis em termos de comportamentos, precisam de grande motivação para a realização das actividades (...). É necessário (...) não as deixar dispersar muito e permitir-lhes que haja uma variedade grande de actividades, processos e metodologias para não os cansar também.”

“é um grupo, pela caracterização que faz, bastante homogéneo. Há casos pontuais de dificuldades de aprendizagem como já vi, essa gestão da diversidade, que é mínima, é feita através de trabalho individualizado.

- Sim.”

“Mesmo em termos socio-económicos e culturais, há diferenças. Até em termos de formação académica dos pais, mas não se reflecte no dia-a-dia das crianças. (...) não é uma diversidade assim notória. Não é. Não existe. É uma turma realmente bastante homogénea.”

<b>Práticas Curriculares</b>		
<b>Identificar que práticas curriculares os profs normalmente utilizam na sala de aula</b>	<b>Averiguar a que materiais curriculares recorrem para preparação/execução das actividades educativas</b>	<b>Verificar que dinâmicas de trabalho os docentes privilegiam na escola</b>
<p>“há sempre uma tentativa de motivar os miúdos das diferentes formas: ou através do preenchimento das tais folhinhas de incentivo, de chamar a atenção, (...) o chamar atenção para os prejuizos que eles estão a causar aos colegas ou eles próprios, no fundo é mais motivação directa e de aplicação (...) a tentativa que eles cumpram as regras e se não cumprirem serão penalizados por isso. As penalizações, nós vamos encontrando na medida que vamos retirando alguns tempos de lazer deles, de brincadeira.”</p> <p>“no fundo é assim, nós temos sempre de adequar o trabalho que desenvolvemos ao nível das crianças que temos e quando eles não estão realmente interessados, ou quando estão dispersos, ou quando começam na brincadeira, é porque há alguma coisa que não lhes interessa, ou não está ou nível deles, ou então já estão cansados e aí temos de ser nós próprios a detectar esses pontos, e a tentar gerir da melhor forma.”</p>	<p>“se é necessário elaboramos uma ficha de trabalho de acordo com aquilo que estamos a trabalhar, procuramos os materiais pedagógicos necessários (...) os jogos, ou os ábacos, ou o material que temos a nossa disposição em termos de material pedagógico. (...) aos cartazes, aos acetatos, aos diapositivos, ou mapas, ou pequenos quadros. (...) Na escola, ou até nas bibliotecas, livros, mesmo muitos livros, depois o material audiovisual também é fundamental, recorremos muito a ele. (...) uma gravação em Cd”</p> <p>“os manuais (...) no fundo depois para sistematizar conhecimentos, ou para até eles poderem treinar, terem um treino, usamos também os manuais, mas não, não é digamos a base, é mais um recurso já na sistematização na sala de aula.”</p> <p>“Na preparação (...) andamos sempre à procura de sites com materiais diferentes. (...) Porque há muita coisa na Internet e, nós às vezes, temos pistas de, formas de trabalhar e vamos aos sites que encontramos.”</p> <p>“a Internet, ... depois temos os nossos livros (...) com sugestões de actividades relacionadas e até actividades que nós podemos realizar com os nossos alunos (...). Depois as bibliotecas, quando é necessário vamos à biblioteca também, mas é mais em casa, portanto, é mais livros e Internet.”</p>	<p>“trocamos muita informação, pronto. Tudo aquilo que nós encontramos diferente, nós passamos logo a informação e trocamos materiais. Cada uma de nós (...) partilha logo com os outros, quando podem ser usadas daquela forma, ou adaptadas ao seu ano ou à sua turma. (...) fazemos uma ligação muito grande entre até, ... partilhamos, ... até entre os diferentes anos, as diferentes matérias, os conteúdos que vamos trabalhando, as dificuldades que os nossos alunos vão demonstrando. Por exemplo, na aplicação de determinada matéria, que dificuldades é que eles sentiram, como é que eles reagiram.”</p> <p>“Depois, quando programamos actividades, ... programas, e em que é possível haver a colaboração de diferentes anos, também o fazemos. E dentro da própria escola, partilhamos também muito daquilo que fazemos, por exemplo, se há um trabalho interessante os próprios alunos apresentam aos outros, ou convidam os colegas a ir à sala.”</p> <p>“A nível de anos (...) fazemos as mesmas planificações. Depois claro, cada um aplica e tentamos na medida do possível acompanhar o trabalho um do outro. (...) a planificação é muito idêntica, é praticamente feita em conjunto: e para quê? Para não haver uma grande diferença, em termos de final de período dos conteúdos que cada um trabalhou. Isto acontece em todos os anos. Depois como partilhamos também as fichas de avaliação”</p> <p>“É tudo a nível de agrupamento. (...) Todo o 1.º Ciclo tem os mesmos critérios de avaliação e parâmetros.”</p>

**Reflectir sobre o contributo da Formação Contínua para este processo**

**Apurar quais os constrangimentos que os professores identificam na formação para a inclusão**

“contribui muito quando ela existe.”

“Há muito pouca formação contínua e pouca oferta de formação contínua, e faz-nos imensa falta”

“Em termos de prática inclusiva ou ... em geral, eu estou a falar em termos gerais. Em termos de prática inclusiva é também praticamente reduzida, mas de forma geral, tem havido muito pouca em termos de prática inclusiva. O que é que nós temos tido? A formação tem sido só a que é proporcionada, e estou a falar de prática inclusiva só na área das NE, porque da outra, da diversidade cultural, nós não temos tido praticamente formação nenhuma.”

“Em termos de NE, problemas da criança diferente, nessa área sim. Temos tido várias, sobretudo, fornecidas por instituições que estão ligadas a crianças com características diferentes. Um dos constrangimentos é a falta de formação e oferta nesta área. (...) Para a diversidade cultural não há, não existe mesmo.”

“Eu acho que nos faz bastante falta. E não existe. Esse é um dos maiores constrangimentos.”



Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula<sup>85</sup>

Escola \_\_\_\_\_ Ano(s) \_\_\_\_\_

Professor(a) \_\_\_\_\_ N.º de Alunos \_\_\_\_\_ Faltas \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações

---

<sup>85</sup> Grelha de observação elaborada a partir do livro Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores do Professor Albano Estrela.

## Ficha síntese da observação da turma

Escola \_\_\_\_\_ Ano(s) \_\_\_\_\_

Professor(a) \_\_\_\_\_ N.º de alunos \_\_\_\_\_ Faltas \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_ Observador \_\_\_\_\_

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

#### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

#### Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)

#### Reacções e dinâmicas dos alunos

### C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor após a aula

Anexo V - Observação caso A



Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola A Ano(s) 1.º e 2.ºanos

Professor(a) A N.º de Alunos 20 Faltas 1 Data 11/02/2008 Hora 13.15 às 15.15

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
Matemática 2.º	Tábua do 2	Questiona oralmente os alunos de forma salteada a tábua do 2;	5 min	quadro	Relembrar o cálculo mental praticado no fim de semana	Explora as estratégias alternativas dos alunos da forma como chegaram ao resultado. Entrega e não lê a ficha.  Exploração de 1 exercício novo que aparece na ficha. Os alunos compreenderam bem. Na ficha existem exercícios com conteúdos ainda não abordados (9 e 10), mas que serve para ver se pode ou não avançar e introduzir os nrs 9 e 10. Não lê a ficha.  Os alunos vão ao quadro explicar o seu raciocínio.
	Dobro	Ficha de problemas para ser resolvida a pares (descoberta do conceito)	15 min	ficha	Ficha com 2 problemas que deve ser resolvida a pares.	
Matemática 1.º	Revisão	Ficha de Trabalho a ser resolvida individualmente		ficha	Ficha de matemática para verificar se ainda existem dificuldades	
2.º ano	Sistematização do Dobro	Discussão das conclusões da ficha de matemática. Resolução individual para verificar se perceberam			Resolução/correção oral e no quadro da ficha de matemática  Nova ficha	

## Ficha síntese da observação da turma

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º

Professor(a) A N.º de alunos 20 Faltas 1

Data 11/02/2008 Hora 13.15 às 15.15

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para iniciar o conteúdo matemático com o 2.º ano. forneceu igualmente o material que construiu para o 1.º ano.

Refere que pretende introduzir a noção de dobro e metade em paralelo, pois acredita que o conceito de metade irá surgir muito mais naturalmente do que o de dobro, fruto até da ficha que concebeu para o efeito.

Esclarece alguns exercícios do 1.º ano – recta numérica que os alunos nunca contactaram onde aparecem as lacunas para preencher para além do algarismo 8 que os alunos já deram, bem como existem algumas operações cujo resultado é 9 ou 10.

Serve para ver se pode avançar e quantos é que já dominam estes nrs.

A estratégia privilegiada é a da descoberta dos conceitos.

### B) ACÇÕES

**Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)**

Faz uma pré-avaliação oral dos requisitos necessários para a execução da tarefa a realizar.

Lança o desafio aos alunos para que descubram o conceito a ser aprendido.

Discussão em grande grupo com partilha e discussão das diferentes estratégias de resolução (quadro).

Realização de uma ficha de sistematização, individualmente, para verificação da compreensão do conteúdo.

Os materiais (fichas) foram construídos pela docente. Curioso, utiliza o nome dos alunos nas situações problemáticas, como forma de os motivar e envolver mais na aprendizagem.

Utiliza material estruturado com o 1.º ano.

#### **Dinâmica de comunicação**

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

Distribuição do material estruturado ao 1.º ano: não dá a um aluno deliberadamente e outra não quis este material e foi respeitada a sua vontade.

Ao nível do 2.º ano não houve fichas diferenciadas (foram iguais para todos). No entanto, na exploração dos raciocínios para encontrar a solução do problema utiliza e valoriza os diferentes caminhos.

$$7 - 2 \times 7 = 7 + 7 = 14$$

$$45 - 2 \times 45 = 40 + 40 + 5 + 5 = 90$$

$$28 - 2 \times 28 = 28 + 28 = 40 + 16 = 56$$

A diferenciação foi feita muito mais a nível oral do que por escrito, a todos os alunos.

Presta auxílio individual sempre que se verifica alguma dificuldade mais particular.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Muito trabalho directo, com muita interacção prof-aluno e aluno-aluno.

Interacção a pares e colaboração sempre que um aluno não está a chegar ao pretendido

A prof.<sup>a</sup> vai dando feedbacks durante a realização das tarefas.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Os alunos reagem bem às propostas feitas. Pedem auxílio quando necessitam.

Empenham-se.

## **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

Partilha as expectativas relativamente ao conteúdo trabalhado.

Esperava que os alunos chegassem 1.º à noção de metade e não de dobro. Como tal não aconteceu, não a trabalhou, explorando somente a noção de dobro.

Explica algumas estratégias de “desenho” mais complexas e em maior quantidade (no caso da ficha de mat para o 2.º ano) para poder ter mais tempo para circular e prestar auxílio junto do 1.º ano ou daqueles que têm mais dificuldade.

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola A Ano(s) 1.º e 2.ºanos

Professor(a) A N.º de Alunos 20 Faltas 0 Data 13/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
L.P 1.º e 2.º	Interpretação oral	Rotinas diárias	15min	Livro	A prof.ª lê expressivamente a 1.ª parte da história: "O ratinho marinho". A prof.ª questiona ambos os anos sobre a história ouvida	Os alunos estão muito motivados, atentos, rindo-se e fazendo expressões de contentamento, entreolhando-se, durante a audição. Os alunos colocam o braço no ar para responder.
Exp Plást. 1.º		Desenho livre	15min			
LP 2.º	Escrita/Leitura	Leitura silenciosa do texto (excerto da história)	5 min +/-35min	Ficha Dicionário	Durante a leitura em voz alta os alunos são questionados sobre aquilo que desconhecem.  Depois de explorado o texto ao nível do vocabulário, é sugerido que façam o registo dessas mesmas palavras no dicionário.	São levados a descobrir o significado.  Todos registam as palavras todas independentemente de as conhecerem ou não.
		Escrita				
LP 1.º	Fonema /grafema [r]	Os alunos reproduzem o som [r] Leitura de sílabas Leitura de palavras descobertas pelos próprios.		Ficha Quadro	Questiona os alunos sobre o animal da história: rato e diz que já tinha escrito a palavra no quadro há mais tempo. Onde está? Os alunos identificam.	Vai junto de cada aluno para verificar como produzem o som e corrige caso seja necessário.
		Continuação dos trabalhos. Treino do grafismo no quadro.	Intervalo			

LP 2.º (3 alunas)	Casos especiais Br/pr/cr/gr/tr /fr	Ficha de trabalho individual.  Leitura do excerto do texto com destaque da palavra - Bravio	60 min	Ficha de trab	A prof.ª senta-se junto do grupo e explora os sons dos casos especiais.	
----------------------	---	--	--------	------------------	--	--

## Ficha síntese da observação da turma

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º

Professor(a) A N.º de alunos 20 Faltas 0

Data 13/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar os diferentes conteúdos ao nível da Língua Portuguesa com os dois anos de escolaridade.

A estratégia privilegiada é a da descoberta dos conceitos, através do diálogo e da reflexão proporcionada aos alunos.

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Rotinas diárias

Motivação dos alunos através do conto expressivo de uma parte da história – “O ratinho marinho” de Luísa Ducla Soares (leva a obra para a sala)

Interpretação oral da história (1.º e 2.º)

Desenho livre da história – 1.º ano

Exploração do vocabulário desconhecido 2.º ano

Registo dessas palavras no dicionário que cada aluno tem (constituído por várias folhas brancas que vão sendo sucessivamente adicionadas, e em que cada um faz o seguinte: palavra – significado e ilustração por baixo). Este material pedagógico foi construído pela prof.<sup>a</sup> com os alunos.

Entrega uma ficha de LP (construída pela docente) a um aluno do 1.º ano, pede que leia o excerto em voz alta – introdução do caso especial -rr

Introdução do grafema/fonema [r] ao restante 1.º ano. Para tal, relembra quem era a personagem principal da história – rato.

Treino do grafismo no quadro.

Realização de uma ficha de LP de treino e sistematização do caso aprendido.

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

Entrega um texto mais complexo (9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> estrofe da história contada) com o caso especial –rr. Faz um trabalho individualizado com este aluno. Leitura em voz alta, onde o ajuda em palavras mais complexas. Explora outras palavras oralmente com o mesmo caso especial. Explica aquilo que o aluno vai ter de fazer nessa ficha (durante este trabalho a docente senta-se junto do aluno. Contudo vai dando feedbacks e orientações aos restantes).

Dá uma ficha diferente a 3 alunas do 2.º ano de LP (senta-se junto destas alunas para fazer a leitura do excerto do texto igual ao restante 2.º ano) e introduz com estas os casos especiais: br, fr, cr, tr, pr e gr.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Bom clima de sala de aula

Interacção prof-aluno através da técnica pergunta-resposta – dirigida.

Conversas entre aluno-aluno

São dados reforços positivos: muito bem// quero melhor

Muito trabalho directo com os alunos

Hoje houve somente trabalho em grande grupo (turma toda) e trabalho individual.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Interessados, motivados, empenhados.

Não houve situações de rejeição de qualquer tipo de actividade.

Entreajudam-se e emprestam material uns aos outros.

### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

#### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

Partilha as expectativas relativamente ao cumprimento do plano – “Como já viu o plano já foi!”.

Refere que a dinâmica de aula é assim todos os dias e que é muito cansativo.

Explica ainda que apesar de ter as três alunas agrupadas, uma vez que em termos de competências aparentemente estarem ao mesmo nível, tem de ter cuidado, pois isso não é verdade, daí que durante esse trabalho directo tenha condutas/attitudes diferentes para cada aluna. (facto que foi visível durante a observação).

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º anos

Professor(a) A N.º de Alunos 20 Faltas 0 Data 15/02/2008 Hora 13.15 às 15.15

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
Estudo do Meio 1.º e 2.º	Normas de prevenção rodoviária - peão	Rotinas - Diálogo com os alunos revendo e sistematizando as principais normas de prevenção rodoviária – peão.  Realização de uma ficha de Est Meio com preenchimento de lacunas relativas ao peão.  Audição da música "Cantiga do passeio"	20 min  45 min	Ficha	A prof.º questiona os alunos de forma indiferenciada, isto é, 1.º e 2.º ano.  Pede para os alunos olharem para a imagem e explica o que devem fazer	Optou por trabalhar a sistematização deste conteúdo em conjunto.  O 1.º ano precisa de mais apoio na identificação de palavras, enquanto o 2.º ano faz o recorte e colagem de forma autónoma, mas acompanhando a exploração.
Exp. Musical +Est Meio		Repetição das estrofes com diferentes audições  Cantam agora a canção acompanhada com gestos  Rotinas	60 min	Cd Computador	A prof.ª pede que os alunos estejam em silêncio e ouçam a canção. A prof.ª lê estrofe a estrofe e os alunos repetem a entoação dada pela docente.	Enquanto a música passa, a prof.ª faz o registo da letra no quadro.  Os alunos estão entusiasmados.

## Ficha síntese da observação da turma

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º

Professor(a) A N.º de alunos 20 Faltas 0

Data 15/02/2008 Hora 13.15 às 15.15

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar os diferentes conteúdos ao nível do Estudo do Meio e da Expressão e Educação Musical com os dois anos de escolaridade.

Pretende hoje sistematizar as normas de prevenção rodoviária – peão.

A estratégia privilegiada é o trabalho directo com os dois anos de escolaridade em simultâneo

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Rotinas diárias

Sistematização das normas de prevenção rodoviária através do diálogo.

Realização de uma ficha de Estudo do Meio (igual para os dois anos):

Observação de imagens;

Exploração da regra a ser cumprida;

Recorte e colagem da palavra;

Pintura das imagens

Audição da música: “Cantiga do passeio” de José Barata Moura.

Os alunos ouvem pela 1.ª vez a música, enquanto pintam as imagens da ficha de EM.

Registo da letra no quadro pela prof.ª

Lêem mais do que uma vez e com diferentes entoações as estrofes da música.

Exploração sobre o conteúdo da música.

Cantam e acompanham com gestos a música.

Rotinas.

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

Sem elementos!

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Bom clima de sala de aula

Trabalho directo com toda a turma.

Preenchimento das fichas de trabalho individualmente.

Comentário dos alunos depois de terem ouvido a música: “Prof.<sup>a</sup> isto é fixe!”

Feedbacks dados pela prof.<sup>a</sup> aos alunos: “Muito bem!”, “Linda”, “Vês que és capaz!”

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Os alunos não rejeitam nenhuma actividade.

Estão interessados e empenhados.

Ficam particularmente motivados durante a audição da música.

### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

#### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

Partilha as expectativas relativamente ao cumprimento do plano – “Hoje acho que isto correu bem”.

Optei por começar o dia com a área de projecto, porque temos aí o baú dos livros itinerantes.

Como já vi eu não sigo as orientações curriculares do Estudo do Meio para o 1.º ano, pois acho que isto são coisas que fazem parte da educação base de qualquer cidadão e assim aproveito e faço outra dinâmica na sala de aula.

Estou preocupada com alguns alunos que têm dificuldade na lateralidade.

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º anos

Professor(a) A N.º de Alunos 20 Faltas 1 Data 19/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
LP 1.º e 2.º + Est Meio	Oralidade  Meios de transporte aquáticos/Vias de comunicação	Rotinas Relembra a história trabalhada anteriormente através do questionamento directo e oral dos alunos.  Exploração da imagem contida na ficha.  Enquanto esperam por novas indicações vão pintar a imagem da ficha	+/- 45 min	Ficha	A prof.ª questiona os alunos sobre os pontos essenciais da história, que lhe permitam introduzir os aspectos do Estudo do Meio, mais concretamente ligados com os meios de transporte aquáticos.	Os alunos apesar das questões serem direccionadas colocam o braço no ar para participar.
Matemática 2.º	Tábua do 3	Formação de pares de trabalho heterogéneos (diferentes dos da última vez) Resolução de uma ficha de com problemas para descoberta da tábua do 3.			A prof.ª dá uma ficha com problemas para serem solucionadas a pares.	Explica alguns cuidados a ter quando temos um problema à frente.
Matemática 1.º	Resolução de problemas	Resolução de uma ficha. A prof.ª vai explicando e explorando oralmente a mesma com os alunos.  Intervalo Continuação das actividades anteriores com os dois anos de escolaridade			A docente lê os enunciados e pede aos alunos que vão ao quadro explicar o seu raciocínio	A prof.ª ajuda a estruturar o raciocínio do 1.º

## Ficha síntese da observação da turma

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º

Professor(a) A N.º de alunos 20 Faltas 1

Data 19/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar os diferentes conteúdos ao nível do Estudo do Meio e da Matemática com os dois anos de escolaridade.

Objectivo introduzir o conceito de via de comunicação e meios de transporte aquático.

Relembra a história trabalhada como motivação a este estudo.

Objectivo desenvolver o raciocínio matemático através da resolução de problemas (1.º ano individual, 2.º ano a pares)

Estratégia descoberta através da técnica pergunta-resposta dos meios de transporte aquáticos e via de comunicação.

Estratégia descoberta da tábua do 3 através do trabalho a pares.

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Rotinas diárias

Motivação dos alunos através do relembrar da história – “O ratinho marinheiro”, com recurso ao questionamento directo e dirigido (1.º e 2.º).

Pintam a imagem

O 2.º ano vai descobrir a tábua do 3 a partir da uma ficha de problemas resolvida a pares

O 1.º vai resolver uma ficha com problemas de matemática.

A prof.ª lê os enunciados e explora oralmente até os alunos descobrirem a solução.

Depois pede que vão ao quadro explicar o seu raciocínio para a restante turma.

Continuação dos trabalhos

Partilha/levantamento de estratégias no quadro.

Introdução do conceito de metade, não estava no plano, mas foi pertinente, tendo em conta que ajuda a estruturar o raciocínio e o conceito de dobro estava já adquirido.

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

Para o 2.º ano entrega uma ficha de trabalho com a resolução de problemas (descoberta da tábua do 3) a pares. A ficha é igual para todos e os pares do trabalho são heterogéneos.

Para o 1.º ano são dadas 2 fichas com resolução de problemas (uma para o André, a outra igual para todo o 1.º ano).

Um dos alunos do 2.º ano que foi ao quadro (Alexandre) teve dificuldades em representar  $2 \times 3$ . a prof.<sup>a</sup> estimula-o a desenhar 2 sacos com 3 nacos de queijo cada, para depois passar para a linguagem matemática. Não foi fácil, mas conseguiu.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Bom clima de sala de aula

Trabalho directo através da técnica pergunta-resposta.

Respeito das regras

Trabalho a pares (2.º ano)

Trabalho em grande grupo e individual (1.º ano)

Circula pela sala e dá reforços positivos

Estimula os alunos a encontrarem diferentes formas de encontrar a solução dos problemas.

Vai prestando auxílio, no que à leitura do enunciado do problema diz respeito a todos os alunos do 1.º, inclusive ao André

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Não houve situações de rejeição de qualquer tipo de actividade.

Empenhados, interessados em participar e descobrir os conceitos.

### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

#### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

Partilha as expectativas relativamente ao cumprimento do plano – “A introdução do conceito de metade não estava planeado, mas como vi que eles estavam seguros no de dobro achei que era uma boa oportunidade”.

Refere estar preocupada com dois alunos do 2.º ano que demonstram ter fraco raciocínio matemático.

Os alunos do 1.º ano também têm fraco raciocínio matemático o que começa a inquietar a docente.

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º anos

Professor(a) A N.º de Alunos 20 Faltas 0 Data 21/02/2008 Hora 13.15 às 15.15

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
L P 1.º e 2.º		Rotinas Audição da história "Fu Chow, a princesa das pulgas" de António Torrado. Exploração/interpretação oral da história	15min 15 min	Livro	A prof.ª conta a história expressivamente. A prof.ª faz questões a ambos os anos de escolaridade, com ritmo e dinamismo	Os alunos estão atentos e riem-se à medida que vão ouvindo a história. Os alunos têm dificuldade em relembrar a história ouvida
1.º ano	Interpret oral Sistematização das consoantes dadas Al, el il, ol, ul – André	Realização de uma ficha de LP individualmente	15 min 60 min	Ficha		Não lê nem explica a ficha. Os alunos autonomamente realizam-na
2.º ano	Sinonímia	Realização de uma ficha de sinonímia em grande grupo.	15min	Ficha		Não lê nem explica a ficha. Os alunos autonomamente realizam-na
	Interpretação escrita	Realização de uma ficha de interpretação da história sem suporte escrito do texto, individualmente	45 min	Ficha		Trabalho directo com estas alunas.
	Caso especial nh/lh	Trabalho directo com as 3 alunas do 2.º com auxílio de uma ficha.	45 min	ficha	A docente pede que leiam as frases ora de uma coluna ora da outra que têm palavras com estes casos	

## Ficha síntese da observação da turma

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º

Professor(a) A N.º de alunos 20 Faltas 0

Data 21/02/2008 Hora 13.15 às 15.15

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para a área da Língua portuguesa com ambos os anos de escolaridade.

Refere que pretende introduzir o caso especial al, el, il, ol, ul com o André caso este consiga realizar a ficha de Língua Portuguesa. Com o restante 1.º ano sistematizar as consoantes já dadas e com o as 3 do 2.º ano trabalhar o caso especial nh/lh.

Com o restante 2.º ano pretende verificar até que ponto estes conseguem reter informação oral, daí, não ter fornecido o excerto da história para fazerem a interpretação escrita da mesma.

A estratégia privilegiada é a do questionamento e trabalho individual e directo com os casos mais problemáticos da turma.

### B) ACÇÕES

**Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)**

Rotinas

Leitura da história: “Fu Chow, a princesa das pulgas” – 1.ª parte.

Exploração oral da história, através de questionamento directo dos alunos de ambos os anos de escolaridade.

Exploração do significado de palavras

Distribui várias fichas pelos diferentes alunos. As fichas estão adequadas a cada grupo de trabalho.

Trabalho directo com o 2.º ano.

Rotinas

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

O 1.º ano tem trabalho diferenciado. O André faz uma ficha de interpretação da história com questões de diagnóstico para a introdução do caso especial: al, el, il, ol, ul. Caso esteja apto vai fazer esta iniciação. (está apto) o restante 1.º ano faz uma ficha de sistematização das consoantes dadas.

Mais tarde o 2.º ano também faz trabalho diferenciado. O grande grupo faz a interpretação escrita da história sem suporte escrito do excerto da mesma, enquanto as 3 alunas deste mesmo ano estão em trabalho directo com a docente no caso especial nh/lh. Para estas alunas a ficha concebida é igual para as três, mas durante o trabalho directo verifica-se apoios e insistências/exigências diferentes de acordo com as dificuldades de cada uma.

#### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Questionamento oral – trabalho directo com os 2 anos de escolaridade.

A prof.<sup>a</sup> vai dando feedbacks durante a realização das tarefas.

#### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Empenho, interesse e entusiasmo.

Não rejeitam as actividades.

#### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

Elementos fornecidos pelo professor após a aula

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola A Ano(s) 1.º e 2.ºanos

Professor(a) A N.º de Alunos 20 Faltas 0 Data06/03/2008 Hora 13.15 às 15.15

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
L P 1.º e 2.º	Interpret oral	Os alunos relembram oralmente a história: "Fu Chow, a princesa das pulgas"		Livro	Vai questionando os alunos	Os alunos sempre que sabem a resposta colocam o dedo no ar. Os alunos estão atentos e riem-se à medida que vão ouvindo a história.
2.º ano + André	Interpret escrita	Audição da história "Fu Chow, a princesa das pulgas" de António Torrado. Exploração/interpretação oral da história		Ficha	A prof.ª conta a história expressivamente.  A prof.ª faz questões a ambos os anos de escolaridade, com ritmo e dinamismo	Não lê nem explica a ficha. Os alunos autonomamente realizam-na
1.º ano	Sistematização das consoantes dadas b e g e caso especial -rr	Trabalho directo com o 1.º ano (revisão do som b e g e caso especial -rr) Realização de uma ficha de LP individualmente		Ficha		
		Correcção no quadro de alguns exercícios da ficha		Ficha		
2.ºano				ficha		Trabalho directo com estes alunos.

## Ficha síntese da observação da turma

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º

Professor(a) A N.º de alunos 20 Faltas 0

Data 06/03/2008 Hora 13.15 às 15.15

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para a área da Língua portuguesa com ambos os anos de escolaridade.

A estratégia privilegiada é a do questionamento e trabalho individual e directo com os casos mais problemáticos da turma.

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Recapitulação da história: “Fu Chow, a princesa das pulgas” através do questionamento oral.

Leitura expressiva da 2.ª parte da história, efectuada pela prof.ª.

Exploração oral da história, através de questionamento directo dos alunos de ambos os anos de escolaridade.

Interpretação escrita da história sem suporte do excerto.

Trabalho directo com o 1.º ano, no quadro (leitura de frases e palavras, revisão de fonemas).

Trabalho directo só com uma aluna do 1.º ano (que está com dificuldades na discriminação/identificação do fonema/grafema b – d)

Correcção de alguns exercícios da ficha do 2.º ano. Primeiro oralmente, depois por escrito no quadro (correcção feita pelos próprios alunos)

Vai circulando pelos lugares a fim de ouvir a leitura oral dos alunos.

Distribuição do TPC

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

São dadas fichas de interpretação diferentes e adequadas aos diferentes grupos existentes na sala de aula.

O André tem uma mais difícil do que o restante 1.º ano (1.ª parte da ficha igual à do 2.º ano e uma 2.ª parte diferente quer do 1.º ano quer do 2.º ano)

Os alunos do 2.º ano têm todos a mesma ficha.

Depois do trabalho directo (leitura de frases e palavras e revisão de alguns fonemas) com o 1.º ano, decide dar 15 min para fazerem a ficha, enquanto trabalha no quadro directamente com uma aluna do 1.º ano que está com mais dificuldades na discriminação de alguns fonemas.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Questionamento oral – trabalho directo com os 2 anos de escolaridade.

A prof.<sup>a</sup> vai dando feedbacks durante a realização das tarefas.

Os alunos estão bem dispostos.

Ambiente calmo e sereno.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Os alunos estão atentos, manifestam interesse em responder, colocando o dedo no ar.

Durante a audição da história, alunos há que se vão rindo, da expressividade do conto.

Não rejeitam as actividades.

## **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

Partilha as expectativas relativamente ao conteúdo trabalhado.

Ficou bastante surpresa com o facto de os alunos do 1.º ano estarem com dificuldades na discriminação visual e fonética dos grafemas b-d. Informa ainda que vai analisar todas as fichas e que aquilo que tinha imaginado trabalhar no dia seguinte vai ser alterado face a esta situação. “Vou dar amanhã uma aula tradicional que eu abomino, mas tem de ser muito trabalho no quadro”.

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º anos

Professor(a) A N.º de Alunos 20 Faltas 0 Data 07/03/2008 Hora 09.00 às 12.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
Formação Cívica		Rotinas Diálogo sobre os direitos e deveres de alunos e professora no sentido de aprender, de forma a consciencializá-los de como devem estar para efectuarem aprendizagens.			A prof.ª questiona os alunos sobre os direitos e deveres de ambos.  Entrega as fichas corrigidas para os alunos corrigirem.	Os alunos participam no diálogo de forma correcta identificando as principais características. É estabelecido um “contrato” de responsabilidade oralmente.
LP 1.º e 2.º anos		Os alunos do 2.º ano corrigem as fichas do dia anterior Trabalho directo com o 1.º ano: p/q/d/b/g Leitura de frases no quadro Ditado de frases no quadro e respectivo registo das mesmas no caderno diário. Realização de uma ficha de LP individualmente. Leitura de frases desordenadas para construir um texto (2.º ano) Cont dos trabalhos iniciados		Fichas  Quadro  Fichas  fichas	Escreve os grafemas no quadro, bem como as frases para os alunos procederem à leitura. Dita frases para os alunos irem escrever no quadro.  Dá aos alunos um texto com frases desordenadas que vão ter de ler e ordenar para depois criarem um final para a história	Circula pela sala ajudando e retirando as dúvidas aos alunos do 2.º ano e André enquanto dita as frases. Vai dando feedbacks.

## Ficha síntese da observação da turma

Escola A Ano(s) 1.º e 2.º

Professor(a) AN.º de alunos 20 Faltas 0

Data 07/03/2008 Hora 9.00 às 12.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para a área da Língua portuguesa com ambos os anos de escolaridade.

A estratégia privilegiada é a da reflexão, trabalho individual e a pares, e directo com os casos mais problemáticos da turma.

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Rotinas

Diálogo sobre direitos e deveres de ambos no sentido de fazer e proporcionar aprendizagens.

2.º ano corrige e termina as fichas de LP do dia anterior (incluindo o André)

1.º ano trabalho directo no quadro – leitura e identificação de fonemas e leitura de frases.

Ditado de frases para escrever no quadro.

Realização de uma ficha de trabalho.

Leitura e ordenação de um texto para depois construírem um final para o mesmo (trabalho a pares).

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

Trabalho directo no quadro com os alunos do 1.º ano a fim de dissipar algumas dúvidas e ou confusões.

No trabalho a pares proporcionado aos alunos do 2.º ano agrupa as alunas com mais dificuldades na leitura com outros elementos mais desenvolvidos nesta área. Só um grupo é que não parece estar a cooperar tão bem, requerendo maior intervenção por parte da prof.ª. Existe grande cumplicidade nos outros grupos havendo uma criança que assume o papel de tutora da outra durante a leitura oral do texto, corrigindo-a sempre que necessário. Este papel não foi sequer solicitado pela prof.ª. Surgiu naturalmente.

**Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

A prof.<sup>a</sup> vai dando feedbacks durante a realização das tarefas.

Os alunos estão bem dispostos.

Ambiente calmo e sereno.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Os alunos estão atentos.

Não rejeitam as actividades.

### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

#### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

Refere que está a verificar que os alunos do 1.º ano têm mais dificuldade na leitura do que na escrita.

Não imaginava que os alunos do 2.º ano demorassem tanto a fazer a correcção da ficha de LP

Também refere que tem consciência que o texto para ordenar é complexo, mas tem de os puxar e incentivar.

Anexo VI - Notas de Campo A



11 de Fevereiro de 2008.

13.15 às 15.15

Recolhe os trabalhos de L.P. de todos os alunos;

**Síntese:** Não utilizou o manual. Material (fichas) todas construídas pela própria.

Utilizou trabalho a pares, trabalho individual.

Esclarecimento de dúvidas a nível individual.

Dá material estruturado a alguns alunos. Um é a própria que decide não dar outra diz não necessitar (vontade respeitada)

## 2.º ano

Estabelece pares de trabalho e pede para levarem: lápis, borracha e folha grossa.

Oralmente revê o cálculo mental do fim de semana com a tábua do 2 perguntando de forma salteada os alunos:

4x2

5x2

12x2

15x2

9x2

40x2

Explora algumas estratégias como por exemplo:  $15 \times 2 = 10 + 10 + 5 + 5 = 30$

Exploração das concepções alternativas de um aluno quando perante  $9 \times 2$  ele responde 11.

Desta forma explora as operações que o aluno conhece a fim de este identificar e ultrapassar o seu erro, ou seja, que verifique que para ter chegado ao resultado 11 ele teve de adicionar e em vez de ter multiplicado (metacognição)

Depois de estar resolvida esta situação segue com a actividade.

(P) Espero que no fim de semana tenham trabalhado o cálculo mental. Vou pedir alguns cálculos oralmente para ver como é que estamos.

(P)  $4 \times 2$ ?

(A1) 8

(P) Muito bem.  $5 \times 2$ ?

(A2) 10

(P)  $15 \times 2$ ?

(A3) 30.

(P) Explica como encontraste o resultado.

(A3)  $15 \times 2 = 10 + 10 + 5 + 5 = 30$

(P) Correcto. Mas há outra forma de lá chegar. Agora  $9 \times 2$ ?

(A4) 11.

(P) 11? Que operações é que tu conheces?

(A4) Adição, subtracção e multiplicação.

(P) Então o que é tu fizeste?

(A4) Multipliquei.

(P) De certeza? Pensa lá um pouco.  $6 \times 2$ ?

(A4) 12.

(P) Então e tu achas que  $9 \times 2$  tem um resultado inferior a  $6 \times 2$ ?

(A4) Não.

(P) Então tu em vez de multiplicares que operação utilizaste?

(A4) Adição.

(P) Exactamente. A dúvida está esclarecida? Podemos continuar?

(A4) Sim.

Distribui uma ficha para resolverem e discutirem a pares com 2 problemas que têm 3 questões cada (material construído pela prof.)

É preestabelecido o tempo 15 min.

Relembra as regras de trabalho a pares (saber ouvir a opinião do colega, chegar a um consenso, etc.)

1.º ano

Estes acabaram de pintar uma tarefa que tinham em atraso.

Trabalho directo

Distribui uma ficha de matemática para os alunos resolverem individualmente e de forma o mais autónoma possível.

Explora um novo exercício que é proposto na ficha que os alunos identificam logo: a recta, bem como qual é o objectivo da mesma. A prof. faz um esquema da recta no quadro e questiona os alunos, certificando-se que estes perceberam a questão.

Esta ficha contém a sistematização dos principais conteúdos até então e de verificação da existência de dificuldades. (material construído pela prof)

Alguns exercícios está implícito que os alunos descubram o 9 e o 10 que ainda não foram abordados.

Distribui material estruturado (cuisinaire) pelos alunos do 1.º ano, com o objectivo de facilitar o cálculo nalguns problemas. A um aluno deliberadamente não dá este material.

Uma aluna diz não querer este material. (a sua vontade é respeitada, contudo a prof.<sup>a</sup> adverte-a para o facto de pensar bem durante a resolução da ficha)

2.º ano

Dá-se início à exploração das estratégias

$$6+1+1+1+1+1=12$$

$$6+6=12$$

$$12-6=6$$

Que relação existe entre o 6 e o 12? – questiona os alunos

Respostas

$$6+6=12$$

$$2 \times 6=12$$

Resposta de um grupo

Só chegam ao conceito matemático com a ajuda da prof.<sup>a</sup>

$$12=2 \times 6 \text{ – Dobro}$$

12 é o dobro de 6.

Dps de resolvida a ficha parte para a exploração de outras quantidades

O dobro de

$$8 - 2 \times 8 = 16$$

$$7 - 2 \times 7 = 14$$

$$9 - 2 \times 9 = 18$$

$$4 - 2 \times 4 = 8$$

$$30 - 2 \times 30 = 60$$

$$45 - 2 \times 45 = 90$$

$$28 - 2 \times 28 = 56$$

Os alunos do 1.º ano pedem muito auxílio enquanto a prof.ª está em trabalho directo com os do 2.º ano.

Distribui nova ficha ao 2.º ano que deve ser resolvida individualmente para sistematizar o conteúdo aprendido (dobro)

Agora dirige-se aos alunos do 1.º ano, corrigindo o trabalho, individualmente que cada um fez. À medida que corrige aproveita para retirar dúvidas e esclarecê-los com a ajuda do material estruturado. Vai dando feedbacks positivos e favorecendo a autonomia e responsabilidade dos alunos.

Adverte os alunos do 1.º ano para o caso de não conseguirem resolver algum exercício, para não o fazerem; só o devem fazer se se sentirem seguros (pois os exercícios têm conteúdos que ainda não foram dados, objectivo ver o que os alunos já sabem para assim poder planificar os conteúdos).

Presta auxílio individualizado a uma aluna do 1.º ano que está com mais dificuldades na resolução da ficha de matemática, mesmo com o recurso ao material estruturado.

O apoio individualizado passa muito pelo esclarecer da linguagem e exploração dos conceitos com o intuito de perceber e ajudar a aluna a ultrapassar esta dificuldade.

Dá início às rotinas diárias:

Avaliação do comportamento.

TPC – 1.º ano LP/2.º ano dobro

Arrumar o material

13 de Fevereiro de 2008.

9.00 às 12.00

**Síntese:** Disposição das mesas e alunos na sala de aula de forma diferente, o que permite à prof.<sup>a</sup> trabalhar com 4 grupos de alunos distintos: 1.º ano grande grupo/ 1.º ano – André; 2.º ano grande grupo e 2.º ano 3 alunas. Na rotatividade que faz pelos 4 grupos fá-lo sempre com recursos a trabalho directo. Encoraja a entre ajuda. Faz muito trabalho de sistematização.

Disposição das mesas na sala de aula diferente (mesas agrupadas – 3 a 3)

Rotinas diárias

Data

Diálogo sobre o dia, mês, ano, localidade, dia que sucede, antecede, etc.

Lê uma história com muita expressividade

Capta a atenção dos alunos. Estes riem-se, surpreendem-se, olhos bem abertos e sorridentes)

Finda a leitura da 1.ª parte da história que terminou “Até que um dia...”, vai colocando questões de interpretação, oralmente, sobre a história de forma salteada (1.º e 2.º anos). Questiona todos os alunos, várias vezes.

Relembra regras para falar (pôr o dedo no ar)

Distribui ao 1.º ano uma folha branca para este realizarem um desenho livre sobre a história que ouviram.

Ao 2.º ano é dada uma folha com o excerto da história ouvida.

Propõe aos alunos que façam uma leitura silenciosa.

Depois pede que façam a leitura em voz alta (estrofe a estrofe), tendo todos os alunos lido.

Durante esta leitura a prof.<sup>a</sup> pede para que identifiquem palavras que não conheçam.

Posteriormente, os alunos são levados a reflectir e encontrar o significado correcto dessas palavras.

Registo dessas palavras no quadro com o respectivo significado à frente.

Algumas palavras desconhecidas pelos alunos são triviais, contudo estes não sentem qualquer tipo de inibição para perguntar. Não há da parte da docente qualquer tipo de rejeição em esclarecer, nem nenhum comentário pejorativo.

Pede aos alunos que retirem o dicionário (caderno de registo das palavras desconhecidas que os alunos construíram ao longo deste ano lectivo, individual).

#### **Aluno do 1.º ano mais avançado (André)**

Entrega-lhe uma ficha de Língua Portuguesa.

A prof.<sup>a</sup> senta-se junto deste aluno.

Pede para que faça uma leitura em voz alta de um pequeno excerto do texto da história que ouviu.

Auxilia-o na leitura de palavras mais complexas e explora com ele o caso especial –rr constante na palavra carrocel.

O aluno descobre outras palavras que têm o mesmo caso especial.

Orienta o trabalho do aluno e deixa-o a trabalhar sozinho.

Os restantes colegas do 1.º ano continuam a desenhar.

#### **Restante 1.º ano**

Pede aos alunos que parem de desenhar e olhem para a prof.<sup>a</sup> com muita atenção.

Introdução do grafema/fonema [r]:

Questiona os alunos: Qual era o animal da nossa história?

Resposta em coro: - Rato

Depois pede que aos alunos que reproduzam o som [r] com força e descrevam o que sentem na boca e garganta. Vai junto de cada um certificar-se como o produzem e corrige individualmente cada aluno.

ra/re/ri/ro/ru                      leitura das sílabas – 1.º todos em conjunto depois cada um por si.

rai/ rei/ riu/ rou

roupa//rouca//rói//rádio//remo//ripa//rua//rede//rio//relva//rã//romã//ramo – leitura das palavras (cada aluno lê uma palavra à sorte).

### **Grande grupo do 1.º ano**

Distribui uma ficha de trabalho (1.º ano) para que os alunos façam o preenchimento do nome e data e, em seguida, pintarem, enquanto outros vão ao quadro treinar o grafismo aprendido (5 alunos de cada vez), tendo para o efeito dividido previamente o quadro em 5 partes.

Vai dando reforços positivos: “muito bem”; “quero melhor”

Ao aluno do 1.º ano é-lhe agora fornecido um jornal, de onde vai ter de recortar palavras com o dígrafo aprendido.

As palavras que recortar tem de as saber ler – advertência da prof.<sup>a</sup>.

### **Alunas do 2.º ano com mais dificuldades (M.<sup>a</sup>, Beatriz e Daniela)**

Com 3 alunas do 2.º ano vai introduzir os casos especiais br/pr/tr/fr/gr/cr, a partir do excerto da história, comum ao restante 2.º ano, e já trabalhado anteriormente durante a exploração do vocabulário.

Junta-se com elas e tentam descobrir palavras com o som dos diferentes casos especiais – um de cada vez.

Ao partir do texto encontram a 1.<sup>a</sup> palavra – bravio, seguidamente tentam descobrir outras em que o caso br esteja presente (oralmente 1.º seguido do registo escrito na ficha de trabalho). Por exemplo: branco, braço...

### **Grande grupo do 2.º ano**

À medida que os restantes do 2.º ano terminam o registo e ilustração das palavras escritas no dicionário, vai dando trabalho distinto: terminar algo do dia anterior (Miguel); ficha de recurso para descobrir padrões – treino da memória visual e percepção (Juliana e restantes alunos do 2.º ano).

### **De volta ao grupo de 3 alunas:**

Lebre; frio

Palavras constantes no texto com estes casos especiais: bravio, triste, frio, soprava-o, grandes, encontrou, crista, desabrochar, singravam.

Estas alunas estão empenhadas e interessadas. Não é visível o sentimento de discriminação, por estarem a fazer um trabalho diferente do grande grupo. Muito trabalho directo e de sistematização com estas alunas.

A descoberta de outras palavras com os casos especiais dados, são feitas com orientações da prof.<sup>a</sup>. Por exemplo:

Como é que a mãe costuma cozinhar o peixe?

Com o som [fr] – resposta: frito

Outro sinónimo de frio? – com o som [fr]

Fresco

Muito bem – reforço positivo dado pela prof.<sup>a</sup>.

15 de Fevereiro de 2008.

**Síntese:** Privilegiou o trabalho directo e trabalho individual. Trabalhou de forma integrada o Estudo do Meio com a Língua Portuguesa e Expressão e Educação Musical.

13.15 às 15.15

Rotinas

Disposição da sala igual ao dia anterior, bem como a distribuição dos alunos é a mesma. Apesar de estarem agrupados, o trabalho hoje é realizado individualmente.

Dá início à sistematização das “Normas de prevenção rodoviária” simultaneamente com o 1.º e 2.º ano.

Para o efeito questiona uma aluna:

Nós que andamos na estrada como é que nos chamamos? (1.º ano)

Peões – resp.

Como se escreve esse peão?

Com [e]. E conheces outro? Sim, com [i]. e o que é esse? Um brinquedo.

Exploração através do diálogo (pergunta-resposta) do local onde os peões devem circular (passeio) e como (lado esq da estrada quando não existem passeios).

Distribui uma ficha de sistematização de Est. Meio igual para os dois anos.

Explica como devem proceder à realização da ficha e orienta muito mais o trabalho do 1.º ano devido a desconhecerem algumas palavras. Contudo, só dá orientações e deixa que os alunos descubram. As palavras que os alunos vão ter de recortar são escritas no quadro, à medida que vão sendo necessárias.

berma	Com exploração de letras conhecidas e no caso do b/q/p
esquerda	exploração da posição da barriga (esq/direita) com alunos que têm
passeios	mais dificuldade na lateralidade
passadeira	

Vai circulando e dando reforços sobre o trabalho (apresentação – excesso ou não de cola; qualidade do recorte...)

Semáforo – pede aos alunos do 1.º ano que pronunciem esta palavra. Simultaneamente vai corrigindo a dicção daqueles que necessitam.

Uma aluna do 1.º ano, a quem pediu para dizer a palavra anterior, diz eu não consigo.

A prof.ª diz: Claro que consegues. Dá-lhe uma ajuda e diz com ela. A aluna /Raquel) consegue e a prof.ª dá-lhe um reforço positivo (Linda!, muito bem) Agora sozinha. Vês que és capaz!

A prof.ª pede aos alunos que enquanto pintam a ficha de Est. do Meio estejam com atenção à música que vai pôr.

Entretanto regista a letra no quadro.

Agora pede que arrumem tudo o que estavam a fazer e terem as mãos livres.

Ouvem novamente a canção e a prof.ª vai apontando as diferentes estrofes à medida que vai sendo ouvida.

Exploração do conteúdo da canção.

Leitura de cada verso, para depois conseguirem cantar.

Leitura de cada estrofe com diferentes entoações

Os alunos estão interessados. Aderem bem à actividade e repetem as diferentes entoações sugeridas pela docente com entusiasmo.

Agora cantam a canção acompanhada com gestos.

Comentários dos alunos: "Prof.<sup>a</sup> isto foi fixe"

Rotinas

19 de Fevereiro de 2008.

9.00 às 12.00

Rotinas

Data

Diálogo sobre o dia, mês, dia que sucede, antecede.

Disposição da sala igual.

Todos

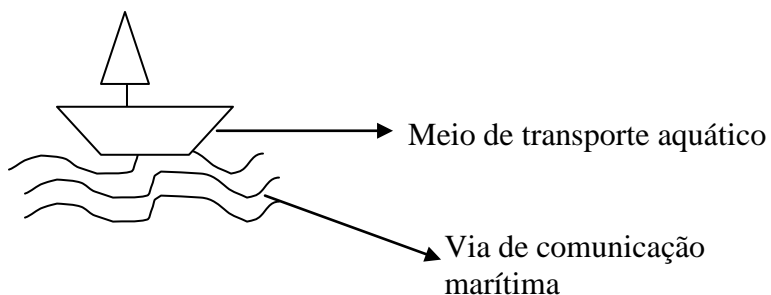
Questiona um aluno sobre que história é que temos andado a falar?

As questões são sempre dirigidas

Por que é que o ratinho andava triste?

Qual foi a via de comunicação que o ratinho usou? – o mar

Desenha no quadro



Qual foi o meio de transporte que o ratinho usou? – Barco

Os barcos deslocam-se onde: em terra, no ar ou na água? – Na água.

Distribui uma ficha igual para os 2 anos de escolaridade

Explora oralmente a imagem

1.º e 2.º anos pintam.

A prof.ª altera o lugar de alguns alunos para constituir pares de trabalho heterogéneos.

Informa que o 2.º ano vai fazer trabalho a pares.

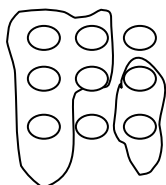
Distribui uma ficha de problemas que os alunos vão ter de resolver a pares

1.º ano – Grande grupo trabalho directo

O 1.º ano também vai trabalhar a matemática (ficha de problemas). O André do 1.º ano vai trabalhar matemática, mas uma ficha completamente diferente.

Circula pela sala dando conta dos 3 grupos de trabalho.

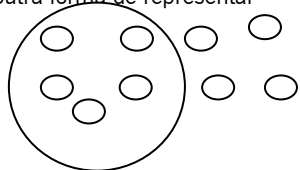
Os alunos do 1.º ano respondem no quadro através do desenho.



$$9 - 2 = 7$$

$$7 - 5 = 2$$

outra forma de representar



$$9 - 5 = 4$$

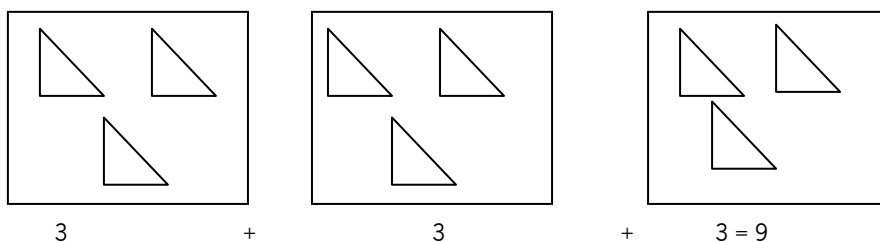
$$4 - 2 = 2$$

2.º ano

Depois de ter explicado a última tarefa ao 1.º ano (resolução de um problema)

Vem em trabalho directo com o 2.º ano

- um lê o problema, a colega vai ao quadro representar como raciocinaram.



$$3 \times 3 = 9$$

Continuação dos trabalhos

1.º ano

A docente sente necessidade de dar mais umas pistas aos alunos do 1.º ano

Para fazer um barco o ratinho precisava de

1 noz                  2 palitos                  1 folha                  1 rolha

Agora com

4 nozes                  7 palitos                  8 folhas                  9 rolhas

Quantos barcos pode fazer?

Assim dá a indicação aos alunos para desenharem as quantidades de cada elemento para depois irem eliminando à medida que forem construindo 1 barco

Faz com os alunos o 1.º barco e vai eliminando os objectos.

Depois coloca a seguinte questão: será que ainda dá para fazer outro barco?

Sim. "Então desenhem e cada um vai pensar para o 2.º barco, enquanto eu vou trabalhar com o 2.º ano."

2.º ano

Os alunos vão ao quadro explicar e expor o seu raciocínio:

$$3 + 3 + 3 + 3 = 12$$

$$4 \times 3 = 12$$

$$3 \times 3 = 9$$

$$4 \times 3 = 12$$

$$8 \times 3 = 24$$

$$2 \times 3 = 6$$

$$4 \times 3 + 4 \times 3 = 12 + 12 = 24$$

Porque 8 é o dobro de 4.

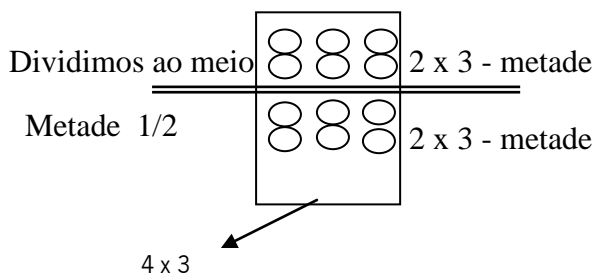
Que relação existe entre  $8 \times 3$  e  $4 \times 3$ ?  $8 \times 3$  é o dobro de  $4 \times 3$  (respondem)

Vamos verificar se é mesmo verdade.

$$\underbrace{3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3}_{4 \times 3} + \underbrace{3 + 3 + 3}_{4 \times 3} = 24$$

Qual a relação entre  $2 \times 3$  e  $4 \times 3$ ?

Explora o conceito de metade levando os alunos a descobrirem. Não estava previsto no plano, mas fazia todo o sentido abordar. Para o efeito desenhou no quadro:



Para ajudar os alunos lembrou quando se divide uma maçã ao meio. Aqui logo o André do 2.º ano diz: “Fica uma metade para um lado e outra metade para o outro”. A prof.ª dá reforço positivo: muito bem! A partir daqui surge o conceito de metade e estabelece-se a relação do  $2 \times 3$  a  $4 \times 3$  dizendo que  $2 \times 3$  é metade de  $4 \times 3$

Introdução da notação  $1/2$ .

21 de Fevereiro de 2008.

13.15 às 15.15

**Síntese:** Tenta superar as dificuldades dos alunos, tanto ao nível do enriquecimento do vocabulário como de retenção de informação oral. Trabalho individual. Trabalho directo com as alunas com mais dificuldades. Mesmo dentro destas 3 a forma de trabalho e atendimento às especificidades de cada uma é diferente. Facto que foi referido na entrevista!

Resolução de problemas surgidos durante a hora de almoço, com toda a escola logo à entrada (os alunos partiram a porta do refeitório. Averiguações: causas, motivos, “culpados” em virtude de a docente ser a coordenadora da escola).

Chegadas da hora de almoço a docente, que simultaneamente é coordenadora da escola depara-se com um problema: os alunos partiram o vidro da porta do refeitório.

Logo à entrada, reúne os alunos e professoras da escola e informa que cada docente vai averiguar quem partiu o vidro para ser responsabilizado.

Na sala de aula a docente interroga os seus alunos sobre as causas do incidente; os motivos do sucedido e apurar se há ou não “culpados”.

Os alunos participam no diálogo. Encontram o “culpado” que curiosamente é irmão de uma aluna da sala. Esta começa a chorar quando se apercebe que o mesmo vai ser responsabilizado pelo seu acto.

Nesta conversa a professora chama a atenção dos alunos para as regras de convivência social questionando se os alunos acham que aquele comportamento foi correcto.

#### Rotinas

Lê a história: “Fu Chow, a princesa das pulgas” de António Torrado, para os alunos.

Os alunos estão atentos e vão rindo-se à medida que a docente vai contando.

Finda a leitura da 1.ª parte da história, a prof.ª faz a exploração/interpretação oral da história através do questionamento.

As questões são feitas de forma salteada pelos 2 anos de escolaridade.

Ao nível do relembrar a história ouvida os alunos têm pouco poder de memorização.

Exploração do significado de algumas palavras desconhecidas.

Distribuição de uma ficha de LP pelo 2.º ano (todos) para poderem explorar com suporte de papel e ligar o significado de algumas palavras.

Ao André é dada uma ficha diferente do restante 1.º ano.

A docente vai rodando pelos diferentes grupos de trabalho (2.º / 1.º e André) para dar orientações e prestar auxílio quando solicitada.

Depois de ter realizado o trabalho de sinonímia com o 2.º ano, distribui nova tarefa. Para o grupo grande do 2.º ano - interpretação escrita da história ouvida sem suporte escrito. Com o de 3 alunas do 2.º ano trabalha o caso especial nh/lh, directamente com auxílio de uma ficha concebida para o efeito.

O 1.º ano e 2.º fazem trabalho individual, sem apoio directo da docente. Esta só intervém quando solicitada e quando é mesmo necessário.

Trabalho muito consistente e bem sistematizado ao nível fonológico com as 3 alunas do 2.º ano.

06 de Março de 2008.

Síntese: Trabalho individual.  
Trabalho directo

13.15 às 15.15

Resolução de situações de conflito ocorridas durante a hora de almoço envolvendo um aluno desta turma.

Disposição da sala diferente, bem como os alunos estão juntos de outros colegas (basicamente estão sentados um aluno do 1.º ano junto de outro do 2.º).

Relembra oralmente a história: “Fu Chow, a princesa das pulgas”

Vai questionando os alunos sobre a história, ambos os anos de escolaridade, igualmente.

Continuação da leitura da história pela prof.ª de forma muito expressiva.

Interpretação oral da história, através do questionamento oral de forma aleatória pelos 2 anos de escolaridade.

Sempre que os alunos sabem a resposta colocam o dedo no ar para responder.

Interpretação escrita da história sem suporte do excerto.

Os alunos do 2.º ano e o André (a 1.ª parte da ficha é igual à dos alunos do 2.º ano; a 2.ª parte da ficha já é diferente) respondem à ficha de interpretação autonomamente, enquanto a prof.ª está em trabalho directo com o restante 1.º ano, ou seja, na leitura oral de frases escritas no quadro, bem como de palavras.

A prof.ª diz aos alunos que enquanto esteve doente, aprenderam a letra –b e que sabe que se portaram mal e não estiveram com atenção, por isso é que está a lembrar este som.

Findo este trabalho, os alunos do 1.º ano vão fazer a ficha de trabalho. A docente temporiza a actividade dando 15 min para a executarem. Enquanto isto, fica em trabalho directo com uma aluna do 1.º ano que está com dificuldade em discriminar e identificar os grafemas/fonemas: d e b.

Circula pela sala para ouvir a leitura oral dos alunos do 1.º ano.

Vai dando feedbacks aos alunos.

Enquanto os alunos do 1.º ano fazem a ficha, vai corrigindo algumas questões da ficha do 2.º ano (primeiro oralmente, depois no quadro) pelos próprios alunos.

Aproveita para introduzir a regra do plural das palavras terminadas em –el (não estava previsto no plano)

Os alunos registam a informação no verso da ficha

Distribuição do TPC

07 de Março de 2008.

9.00 às 12.00

**Síntese:** Ao nível da organização espacial das mesas na sala, bem como dos alunos houve sempre muita alteração.

Disposição das mesas na sala de aula diferente bem como a distribuição dos alunos é igualmente diferente.

Rotinas diárias

Data

Diálogo sobre o dia, mês actual, mês anterior, designação do ano, etc.

Diálogo com os alunos sobre aquilo que eles acham que a prof.<sup>a</sup> faz em casa para eles.

Direitos e deveres que alunos e prof.<sup>a</sup> têm relativamente à escola.

Findo o diálogo com enfoque na forma de estar dos alunos na sala de aula para aprender a executarem as fichas, a prof.<sup>a</sup> distribui as fichas de ontem de LP que levou para casa para corrigir, para que os alunos vejam e corrijam aquilo que forem capazes.

Os do 1.º ano na folha de linhas colocam o nome e data e em seguida vai em trabalho directo com estes. Vai trabalhar as dificuldades observadas no dia anterior. Este trabalho consiste na identificação do grafema/fonema: p q b d g

Leitura de frases escritas pela docente no quadro

Ditado de frases para escreverem no quadro, acompanhado com o registo escrito na folha do dossier. Enquanto dita a frase vai corrigindo e tirando dúvidas pelos alunos do 2.º ano.

Dá feedbacks.

Findo o trabalho directo com os alunos do 1.º ano, distribui-lhes uma ficha de LP para resolverem individualmente. Vários alunos não sabem nem o que é um piano, nem um novelo de lã. Para melhor explicar o que é recorre ao PC ligado à Internet e faz uma busca rápida de imagens no google.

Os alunos do 2.º ano, à medida que vão acabando, vão ler 1 texto desordenado (excerto da história já contada e trabalhada), para depois recortarem e ordenarem. Nesta actividade, junta as alunas com dificuldades na leitura com um que tenha mais facilidade. Curioso registar que somente um grupo que integra uma das alunas com mais dificuldades na leitura é que não está a funcionar tão bem como o esperado. Os outros dois estão a cooperar e é interessante o facto de uma aluna pedir à outra que treine a leitura oral, servindo a mais desenvolvida na leitura de sua tutora. Quando esta se engana a outra corrige. Este trabalho surgiu de forma espontânea não tendo sido solicitado pela docente. Trabalho feito a pares para o restante 2.º ano.

Intervalo

Continuação dos trabalhos iniciados anteriormente.

Depois de ordenarem a história têm de construir um final para a mesma.

Almoço

Anexo VII - Observação caso B



Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola B Ano(s) 2.ºano

Professor(a) B N.º de Alunos 24 Faltas 0 Data 12/02/2008 Hora 14.00 às 16.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
Língua Portuguesa / Estudo do Meio	Profissões	Ficha de L.P. com imagem alusiva a diferentes profissões.	5 min	Ficha	Pede aos alunos que observem a imagem e que digam o que vêem, justificando a profissão que julgo estar a ver.	Os alunos sem lerem o texto descobrem o conteúdo que vai ser trabalhado: Profissões.
Estudo do Meio	Profissões	Visualização de diapositivos alusivos a diversas profissões.	40 min.	Diapositivos Tela Projector	A professora passa os diapositivos e dirige de forma personalizada a questão: Que profissão está aqui representada? Porquê? Observem lá melhor outros aspectos que considerem importantes, de forma a justificarem a profissão retratada.	Os alunos estão atentos, motivados e sossegados. Cumpram as regras.
Língua Portuguesa	Leitura Interpretativa	Leitura silenciosa do poema. Leitura em voz alta por todos os alunos em que cada um lê 2 versos. Leitura em voz alta pela prof. <sup>a</sup>	3 min 15min 10 min	Ficha	Jogo – durante a leitura em voz alta feita pela prof. <sup>a</sup> , cada vez que esta diz o nome de uma profissão os alunos identificam e dizem STOP, depois sublinham a referida profissão no texto.  Preenchimento de lacunas	Os alunos é que propuseram a forma de identificar a profissão, ou seja, “dizemos STOP e tu paras!”  Explica e dá orientações sobre toda a ficha.

Estudo do Meio	Profissões	Realização de uma ficha de sistematização/aplicação de conhecimentos, a pares.	30 min	Ficha		Trabalho realizado a pares (o colega de mesa).
----------------	------------	--	--------	-------	--	--

## Ficha síntese da observação da turma

Escola B Ano(s) 2.º

Professor(a) B N.º de alunos 24 Faltas 0

Data 12/02/2008 Hora 14.00 às 16.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar o conteúdo do Estudo do Meio com o 2.º ano.

Trabalha de forma integrada o conteúdo das profissões (interligando a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio)

A estratégia privilegiada é a da descoberta dos conceitos, através da pergunta-resposta.

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Utiliza o poema com a imagem para motivar e despertar nos alunos o interesse sobre o conteúdo a abordar.

Visualização dos diapositivos que abordam diversas profissões (umas mais comuns e outras mais invulgares): padeiro, cozinheiro, alfaiate, ferreiro, agricultor, cabeleireiro...

Regressa ao texto que serviu de motivação: leitura e exploração oral do texto, quer ao nível dos aspectos mais específicos da Língua Portuguesa, quer ao nível do conteúdo abordado (profissões), sendo este o aspecto mais privilegiado.

Entrega nova ficha de trabalho, onde pretende sistematizar o conteúdo das profissões. Lê e explica toda a ficha.

Material (ficha) construído pela docente.

Material pedagógico utilizado: ficha de LP, ficha de Est. Meio, diapositivos, projector.

Rotinas – auto e hetero –avaliação dos comportamentos.

### **Dinâmica de comunicação**

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos?

Relativamente a que alunos?...

Dá uma ajuda suplementar a uma aluna que possui mais dificuldades ao nível da Língua Portuguesa (leitura) e incentiva-a com reforços positivos.

Estimula igualmente os restantes colegas a ouvirem e respeitarem a colega, pois ela está a esforçar-se. Existe mesmo uma aluna que diz: “- Professora já se vê o esforço dela!”.

O material é igual para todos.

Aos alunos que não conseguiram terminar a ficha de trabalho de Estudo do Meio na sala de aula, é-lhes dada como TPC, para além do que a restante turma leva.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Muito trabalho directo, com muita interacção prof-aluno e aluno-aluno.

Diálogo com ritmo e dinâmico entre professor-aluno e aluno-aluno.

Cumprem as regras e estão na sua maioria com atenção

Diálogo muitas das vezes mantido através da técnica pergunta-resposta, direccionada para um aluno concreto

Interacção a pares na realização da ficha.

Colaboração sempre que um aluno não está a chegar ao pretendido.

A prof.<sup>a</sup> vai dando feedbacks durante a realização das tarefas.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Os alunos reagem bem às actividades.

Estão empenhados e motivados.

Bom clima de aula.

Trabalho a pares (colega de mesa).

### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

**Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

Não houve

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola B Ano(s) 2.ºano

Professor(a) B N.º de Alunos 24 Faltas 0 Data 14/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
Matemática	Figuras geométricas (revisão)	Rotinas				
		Manipulação de formas geométricas em grupo.	+/- 30 min	Blocos lógicos Ficha	Propõe aos alunos que manipulem o material livremente e que podem fazer composições com essas figuras. Com o material fornecido, 1º reproduzem a figura sugerida na ficha e depois é que criam uma e registam. Agora só com triângulos têm de construir as figuras sugeridas na ficha.	Circula pela sala. Vai observando o que estão a fazer. Corrige comportamentos/atitudes
		Construção e criação de uma figura com as 7 figuras geométricas				
		Realização de uma nova ficha	60 min	Ficha		Os alunos estão motivados, fazendo descobertas e compondo figuras com relativa facilidade.
		Rotinas (preenchimento da tabela dos lanches)	Interv.	Maças (com cor semáforo)		
		Conclusão do trabalho				
LP/Mat	Escrita Fig	Descreve uma figura à sua escolha e depois desenha. (Trabalho	20min		Propõe aos alunos que descrevam uma figura à sua escolha e depois desenhem.	A prof. <sup>a</sup> dá orientações quanto ao nr mínimo de linhas da descrição (3 a 5), bem como: como é? Onde podemos encontrar? Principais

	Geométricas	Individual)	+ de 40 min	Folha de linhas		características.
--	-------------	-------------	----------------	--------------------	--	------------------

## Ficha síntese da observação da turma

Escola B Ano(s) 2.º

Professor(a) B N.º de alunos 24 Faltas 0

Data 14/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar o conteúdo Matemático com o 2.º ano.

Trabalha de forma integrada o conteúdo das figuras geométricas (interligando a Matemática com a Língua Portuguesa)

A estratégia privilegiada é a da descoberta da construção das figuras, através da manipulação de blocos lógicos e triângulos em interacção com os elementos do grupo de trabalho.

As actividades propostas são actividades essenciais para introduzir a construção de frisos (Objectivo da docente).

Revisão das figuras geométricas. Construção de figuras com as 7 peças dadas (revisão).

### B) ACÇÕES

**Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)**

Rotinas – abertura da data; colocação no quadro do nr de alunos mais nr de adultos (segurança na escola em caso de acontecer uma emergência).

Constituição dos grupos de trabalho heterogéneos (mistura alunos considerados mais “fracos” com alunos mais “fortes”).

Distribuição do material estruturado (blocos lógicos) 7 peças por grupo.

Manipulação livre.

Distribuição de uma ficha de matemática para realizar em grupo. Explicação da mesma.

Recolhe a ficha.

Distribuição de 8 triângulos pelos alunos.

Explicação da nova tarefa, seguida da distribuição de nova ficha de trabalho.

Distribuição de uma folha de registo em malha quadrangular (para facilitar o registo sem recurso à utilização da régua).

Intervalo

Rotinas

Continuação do trabalho

Descrição de uma figura geométrica a gosto de cada um e depois fazem a respectiva ilustração.

### **Dinâmica de comunicação**

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

Consoante as dificuldades manifestadas pelos alunos (conseguem ou não construir um único triângulo com os 8 triângulos pequenos) teve de dar uma 1.<sup>a</sup> pista para toda a turma. Foi dada no quadro desenhando um par de triângulos. Perante esta pista 3 grupos descobrem logo o triângulo pretendido. Os restantes 3, continuam em dificuldades. Dá nova pista, no quadro, acrescentando mais um par de triângulos. Com esta pista um grupo consegue chegar à solução. Os outros não. Vai então junto de 1 grupo e ajuda a posicionar no espaço as pistas dadas no quadro. A partir daqui descobrem o encaixe que falta e respectiva orientação do mesmo. Relativamente ao outro grupo, depois do intervalo já tinham descoberto a solução, pese embora não se saiba como (copiando por outros grupos? Ajudados por outros colegas?).

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Muito trabalho directo.

Bom clima de sala de aula.

A prof.<sup>a</sup> circula constantemente pela sala de forma a dar feedbacks durante a realização das tarefas.

Dá pistas aos grupos de trabalho que estão com mais dificuldades.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Nenhum aluno rejeitou as tarefas propostas.

Os alunos interagem em grupo muito bem. São raras as situações de querer ter as peças todas. Nestas situações a prof.<sup>a</sup> intervém dizendo que as peças são do grupo e todos têm de colaborar. Empenhados, motivados, entusiasmados na realização da ficha.

Um aluno mostra-se frustrado, depois de ter tentado reproduzir na malha quadrangular e à 1.<sup>a</sup> não ter saído bem. A prof.<sup>a</sup> vai junto dele para o orientar.

Existem 2 grupos de trabalho onde os alunos têm mais dificuldade em se relacionarem (partilha de opiniões graças a serem mais individualistas, teimosos, possessivos), estes grupos obrigam a gerir estes comportamentos/attitudes, de forma mais constante.

Adverte e tenta que partilhem, mostrando que o contributo de todos é muito importante para a resolução dos desafios.

### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

#### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

A prof.<sup>a</sup> partilha que procurou algumas actividades em sites da Internet, que têm propostas muito interessantes e aproveitou para adaptar à sua turma.

Refere ainda ter constatado algumas dificuldades de orientação espacial nalguns alunos que não esperava.

Referiu ainda que alguns alunos, por terem uma personalidade muito forte, fizeram com que o restante grupo demorasse a encontrar as soluções, devido a fazerem sempre qualquer alteração nas peças inadequada.

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola B Ano(s) 2.ºano

Professor(a) B N.º de Alunos 24 Faltas 2 Data 18/02/2008 Hora 14.00 às 16.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
L.P + EM	Leitura  Meios de transporte  Escrita	Rotinas  Leitura silenciosa e ilustração da ficha entregue pela prof. <sup>a</sup>  Interpretação oral do texto Atribuição do título ao texto. Leitura em voz alta  Interpretação escrita – individual	10min  40 min  +/-30min +/-30min	Ficha	Enquanto vão requisitar os livros à biblioteca, os outros fazem na sala de aula, a leitura e ilustração do texto dado. A prof. <sup>a</sup> coloca várias questões sobre o texto sempre dirigidas a um aluno concreto. A prof. <sup>a</sup> vai salteando a leitura oral pelos diversos alunos A prof. <sup>a</sup> explica o que hoje vão começar a fazer o sumário. A prof. <sup>a</sup> explica em que consiste.	Os alunos autonomamente vão entrando e saindo sem confusões.       Os alunos em silêncio dão início ao trabalho. Os alunos ouvem atentamente
Est. acompanhado		Realização do sumário  Rotinas	15 min			

## Ficha síntese da observação da turma

Escola B Ano(s) 2.º

Professor(a) B N.º de alunos 24 Faltas 0

Data 14/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar a Língua Portuguesa com o 2.ºano.

Trabalha de forma sistemática o estudo do texto embora faça uma pequena alusão ao conteúdo trabalhado na parte da manhã. Pelo plano este também não é o seu objectivo.

A estratégia privilegiada é o diálogo através da pergunta-resposta feita por si aos alunos, com bastante ritmo.

Trabalho em grande grupo e individual.

### B) ACÇÕES

**Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)**

Rotinas

Leitura silenciosa de um texto fornecido pela docente.

Ilustração do mesmo

Interpretação oral do texto

Leitura oral

Interpretação escrita e funcionamento da língua

Realização do sumário

Rotinas

As fichas foram concebidas pela prof.º e foram iguais para todos os alunos.

**Dinâmica de comunicação**

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

Dá um elogio em frente de toda a turma à Beatriz, visto esta ter feito uma boa leitura do texto.

Dá também oportunidade à Beatriz de ajudar um colega a responder à questão colocada a este. Esta responde correctamente e a docente mais uma vez dá um reforço positivo.

Pede à Beatriz que leia em voz alta, agora para a turma e dá-lhe novo elogio. Os colegas batem-lhe palmas.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Trabalho directo com os alunos.

Bom clima de sala de aula.

Os alunos colaboram uns com os outros, umas vezes de forma espontânea, outras vezes solicitados pela docente.

Dá reforços positivos.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Nenhum aluno rejeitou a tarefa proposta.

Os alunos reagem bem às actividades. Revelam muito interesse em participar, sempre que um colega hesita em responder, uma grande parte da turma coloca logo o braço no ar para responder.

Os alunos em silêncio resolvem a ficha – individualmente.

## **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

A prof.<sup>a</sup> diz ter ficado surpresa com a questão pertinente do João Sérgio, pois é um aluno muito aéreo, tanto que a copiar do quadro o sumário estava a dar muitos erros. Bem sei que é uma actividade algo complexa, mas ele também é muito distraído. Necessita concentrar mais.

Ao nível da leitura já temos 15 ou 16 alunos que fazem uma leitura fluente e com alguma expressividade. Há que praticar mais para que todos cheguem lá.

Refere também que hoje decidiu introduzir a escrita do sumário, pois considera muito importante para os alunos. No fundo ficam com o resumo do dia.

Para a semana pretendo introduzir o plano do dia. Assim eles ficam a saber o que se pretende fazer e têm a hipótese no fim do dia escolher uma actividade: fazer um teatro, uma dança...para mostrar à turma, responsabilizando um grupo ou um aluno.

Tinha pensado fazer estas duas introduções hoje, mas depois pensei e pareceu-me muita coisa ao mesmo tempo.

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola B Ano(s) 2.ºano

Professor(a) B N.º de Alunos 24 Faltas 1 Data 20/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
Exp. Musical	Sons da natureza – marítimos	Rotinas Audição de uma melodia. Exploração dos sons ouvidos Imitação dos sons (uns imitam o mar , outros as gaivotas)		Cd Rádio	A prof.º traz 1 Cd com uma melodia reproduzindo sons do mar. Propõe a imitação dos sons do mar e gaivotas.	Os alunos durante a audição riem-se e vão fazendo gestos. A docente não os repreende.
Est. Meio + Matemática	Meios de transporte Origami	Realização de barcos de papel, em origami.	30 min 35 min	Papel de lustro	A prof.ª orienta a construção do barco de papel, depois de um aluno ter dito que no mar andam navios, barcos, submarinos.	Os alunos aderem bem à actividade.
Exp Plástica	Colagem	Na folha de cavalinho os alunos colam o barco construído e ilustram o contexto.  Rotinas	25 min Interv.	Cola Papel de Cavalinho Barco	Ao som da música os alunos vão fixar o barco construído e fazem uma composição do cenário.	Os alunos continuam satisfeitos e empenhados apesar de um pouco agitados. Mas é normal neste tipo de actividades.
L P	Escrita - BD	Preenchimento dos balões de BD sobre a história de um barquinho de papel, individualmente		Ficha	A prof.ª explica a tarefa e motiva os alunos para a actividade. Recorda o que significam os balões	Os alunos pedem para trabalhar ao som da música.

			+/- 40 min			
--	--	--	---------------	--	--	--

## Ficha síntese da observação da turma

Escola B Ano(s) 2.º

Professor(a) B N.º de alunos 24 Faltas 1

Data 20/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar o conteúdo do Estudo do Meio com o 2.º ano.

Trabalha de forma integrada o conteúdo dos meios de transporte (interligando a Expressão Musical com a Matemática, o Estudo do Meio, a Expressão Plástica e a Língua Portuguesa)

A estratégia privilegiada é a da descoberta do conceito de meio de transporte aquático, através da exploração integrada de diversas áreas.

### B) ACÇÕES

**Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)**

Rotinas – abertura da data; colocação no quadro do nr de alunos mais nr de adultos (segurança na escola em caso de acontecer uma emergência).

Audição de uma melodia com sons do mar como motivação para os meios de transporte aquáticos.

Exploração dos sons. Reprodução dos mesmos.

Elaboração de um abarco em origami.

Fixação do barco na folha de papel de cavalinho, com respectiva ilustração, ao som de música.

Intervalo

Rotinas (preenchimento da tabela dos lanches)

Distribuição de uma ficha

Explicação da mesma

Preenchimento individual das lacunas de BD entregue

A ficha construída pela docente é igual para todos.

### **Dinâmica de comunicação**

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos? Relativamente a que alunos?...

Nada a registar.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Bom clima de sala de aula.

Uma aluna que descobriu o último passo, e perante tanta ansiedade desta, a docente chama-a para demonstrar aos colegas como é que se obtém o barco.

A prof.<sup>a</sup> circula constantemente pela sala de forma a dar feedbacks durante a realização das tarefas.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Entusiasmo, atenção, motivação e empenho.

Estão tão entusiasmados que por vezes não ouvem a prof.<sup>a</sup>, existindo a necessidade de os mandar falar mais baixo.

Aqueles que vão descobrindo os vincos a fazer, perguntam se podem ir ajudar os outros colegas.

Os alunos aderem com muita facilidade às actividades e estão calmos.

Gostaram da melodia, pedindo para passar mais do que uma vez. Então estão a trabalhar ao som da música.

### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

#### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

A prof.<sup>a</sup> partilha que está satisfeita com a evolução na escrita dos seus alunos. Pois, e apesar da BD ser igual para todos, os alunos conseguiram construir diálogos diferentes. Uns mais imaginativos uns do que outros.

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola B Ano(s) 2.ºano

Professor(a) B N.º de Alunos 24 Faltas 0 Data 22/02/2008 Hora 14.00 às 16.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
Estudo do Meio	Consolidação dos meios de transporte	Rotinas Realização de uma ficha de sistematização dos Meios de transporte	30 min	Ficha	A prof. <sup>a</sup> explica que têm de preencher a tabela com as características de cada meio de transporte existente na ficha	Os alunos ouvem atentamente a explicação dada
Expressão e Ed. Físico-Motora + Estudo do Meio	Jogos Perícia e manipulações deslocamentos	Aquecimento Parte fundamental Retorno à calma  Rotinas Registo sumário Preenchimento da tabela de comportamentos			A prof. <sup>a</sup> explica todos os jogos e passes.	Os alunos ouvem atentamente as explicações e cumprem as regras

## Ficha síntese da observação da turma

Escola B Ano(s) 2.º

Professor(a) FátBN.º de alunos 24 Faltas 0

Data 22/02/2008 Hora 14.00 às 16.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar o conteúdo do Estudo do Meio com o 2.º ano.

Trabalha de forma integrada o Estudo do Meio e a Expressão e Educação Físico-Motora.

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Rotinas

Conclusão da ficha entregue antes da hora de almoço.

Explicação então da actividade para depois rotativamente (5 a 5) irem à biblioteca.

Realização de jogos no âmbito da expressão e educação físico-motora no espaço exterior.

A prof.<sup>a</sup> relembra as regras para se deslocarem até ao exterior

A prof.<sup>a</sup> explica os jogos e regras

Regresso à sala de aula

Rotinas

Sumário

Preenchimento da tabela de comportamento

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos?

Relativamente a que alunos?...

Nada a registar.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Ambiente sereno na sala de aula

Boa dinâmica nas actividades de expressão e educação físico-motora

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Os alunos aderem bem à actividade

Respeitam as regras

Interagem bem uns com os outros

### **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

**Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

A prof.<sup>a</sup> partilha que está satisfeita com o trabalho desenvolvido com os alunos referindo que eles têm trabalhado imenso.

Grelha de registo de dados de observação de situações de sala de aula

Escola B Ano(s) 2.ºano

Professor(a) B N.º de Alunos 24 Faltas 1 Data 26/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

Área curricular	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Tempo	Material	Situação	Observações
Estudo do meio + Matemática + Língua Portuguesa	Meios de transporte	Rotinas	10min	Cartaz	Através do diálogo suscita a conversa sobre os meios de transporte mais utilizados.	Os alunos ficam satisfeitos por partilhar as suas experiências.
		Diálogo com os alunos sobre os meios de transporte utilizado para vir para a escola.			Exploração através do questionamento directo da informação recolhida.	
	Estatística Gráfico de barras	Preenchimento do cartaz sobre: "Os transportes que já utilizámos".	40 min	Ficha	A prof. <sup>a</sup> propõe o registo da informação recolhida numa ficha concebida para o efeito em forma de gráfico de barras.	Os alunos aderem bem à actividade.
		Preenchimento da ficha de matemática para registar os dados recolhidos no gráfico de barras.				
Interpretação do gráfico	Ficha de interpretação do gráfico, trabalho individual.	40 min	Ficha	A prof. <sup>a</sup> entrega a 2. <sup>a</sup> parte da ficha que consiste na interpretação dos dados obtidos e registadas em forma de gráfico, à medida que vão terminando.		
	Descrição de um meio de transporte do futuro e que não seja poluente	Interv		A prof. <sup>a</sup> através do diálogo alerta os alunos para as questões ambientais e depois fala de meios de transporte amigos do ambiente (ecológicos). Assim desafia os alunos a criarem um transporte do futuro.		
Escrita		40 min	ficha		Os alunos aderem à actividade, apesar de solicitarem para 1.º desenharem e só depois descreverem. Contudo, a prof. <sup>a</sup> diz	



## Ficha síntese da observação da turma

Escola B Ano(s) 2.º

Professor(a) B N.º de alunos 24 Faltas 1

Data 26/02/2008 Hora 9.00 às 12.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar a sistematização dos meios de transporte interligado com o do Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa com o 2.ºano.

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Rotinas

Preenchimento de um cartaz

Exploração do mesmo

Registo da informação recolhida numa ficha de matemática que tem um gráfico de barras.

Respondem a um questionário interpretativo do gráfico construído, individualmente.

Intervalo

Conclusão do trabalho iniciado antes do intervalo

Desafio para inventarem um meio de transporte do futuro. Para o efeito devem fazê-lo com auxílio da expressão escrita.

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos?

Relativamente a que alunos?...

Nada a registar.

## **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Ambiente calmo e sereno na sala de aula

Trabalho directo com os alunos em grande grupo.

A prof.<sup>a</sup> circula pela sala e dá feedbacks

## **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Interesse

Os alunos gostam de partilhar as suas experiências e relatar os factos.

## **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

**Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

A prof.<sup>a</sup> comenta que hoje alguns alunos estão demasiados lentos, o que não é habitual.

Refere que a Bárbara está sempre a desenhar coisas no seu bloco durante os diálogos e explicações, como forma de se concentrar.



## Ficha síntese da observação da turma

Escola B Ano(s) 2.º

Professor(a) B N.º de alunos 24 Faltas 0

Data 28/02/2008 Hora 14.00 às 16.00

### A) INTENÇÕES

Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação, plano de aula, etc.)

Forneceu o plano de aula e os materiais que concebeu para trabalhar o conteúdo das rosáceas da Matemática com o 2.º ano.

Refere que estava muito curiosa em verificar a capacidade de observação que os alunos teriam. Está também expectante com a criação das rosáceas pelos alunos, em virtude de ser um 2.º ano e, este conteúdo, não ser propriamente fácil.

### B) ACÇÕES

Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, actividades e tarefas, material pedagógico, avaliação)

Rotinas – preenchimento da tabela dos lanches

Diálogo sobre a saída ao exterior (descoberta/observação de frisos, padrões e rosáceas no meio envolvente à escola)

Exploração daquilo que observaram e onde durante a visita

Convida os alunos a criarem e a darem um nome às rosáceas que criassem

Rotinas

Sumário

Preenchimento da tabela de comportamento

### Dinâmica de comunicação

Houve algo durante a aula que permita falar de diferenciação curricular? Em que aspectos?

Relativamente a que alunos?...

Concebeu duas fichas para o desenho das rosáceas diferentes. Uma das fichas tem somente a circunferência com o centro indicado e a outra tem a circunferência dividida em 4 partes iguais. Os alunos são informados da existência destas duas fichas e cada um, de acordo, com as suas necessidades, escolhe a ficha onde prefere criar a sua rosácea.

### **Aspectos predominantes da relação (prof.-aluno; aluno-aluno)**

Ambiente muito vivo e dinâmico na sala de aula  
Boa camaradagem entre os alunos e prof.<sup>a</sup>.  
Dá imensos feedbacks positivos aos seus alunos.

### **Reacções e dinâmicas dos alunos**

Os alunos aderem bem à actividade  
Os alunos estão felizes, interessados, empenhados e motivados.

## **C) REFLEXÕES/AVALIAÇÕES**

### **Elementos fornecidos pelo professor após a aula**

A prof.<sup>a</sup> partilha que ficou admirada com o empenho e capacidade de observação dos seus alunos durante a saída. Eu só os alertei que queria que tivessem os olhos bem abertos, pois mal saíssem a escola haviam: frisos, padrões ou rosáceas para descobrir. Quando dei esta pista estava a lembrar-me do símbolo do supermercado ULMAR. Mas eles, mal saíram, começaram logo a dizer que havia rosáceas nas jantes dos automóveis. Eu nunca tinha reparado. E têm mesmo. Lindíssimas. Facilmente descobriram a do ULMAR. Encontraram nas tampas de esgoto. Foi muito interessante. Gostei também das rosáceas que eles criaram. Nem precisava de ter ido à Internet retirar algumas sugestões para os ajudar. Fiquei também surpresa por a maioria ter preferido a circunferência só com o centro indicado. De facto, não constituiu num problema.

Anexo VIII - Notas de Campo B



12 de Fevereiro de 2008.

14 às 16

**Síntese:** Não utilizou o manual. Material (fichas) todas construídas pela própria.  
Trabalho directo com o grande grupo. Para motivar utiliza ficha de LP com imagem.  
Exploração dos diapositivos relativos a profissões. Sempre que os alunos mostram interesse em relatar as suas vivências é-lhes dada oportunidade de o fazer.  
Estimula a inter ajuda  
Trabalho a pares (colega do lado) para realização duma ficha de sistematização.  
Interliga Estudo do Meio com Língua Portuguesa.

Depois dos alunos entrarem, sossega-os e inteira-se do que é que 2 alunas têm na cara. Manda-as retirar aquelas pinturas, explicando que a maquilhagem na idade delas provoca alergias.

Após este incidente que foi devidamente solucionado, tendo as alunas respeitado a ordem, pede aos alunos que olhem para a ficha que têm à frente. Reparem na imagem: O que é que observam?

Deixa que os alunos intervenham livremente, mas de forma autónoma e ordeira. Justificam oralmente qual a profissão que acham que está subjacente na imagem (Dá reforços positivos, por exemplo: Muito Bem!).

[Depois de ter efectuado uma breve introdução/motivação, através da exploração oral sobre uma imagem representativa de várias profissões, a docente dá início à projecção de diapositivos.]

(P) Que profissão está aqui representada, Diana?

(D) Cozinheiro

(P) Por que é que dizes isso?

(D) Porque tem tachos em cima do fogão, tem uma colher para mexer e vê-se sair fumo da panela.

(P) Alguém sabe o nome correcto daquilo que a Diana chamou de fumo?

[Não se ouve nenhum comentário. Então a professora explica]

(P) De facto, podia ser fumo, mas como tem aspecto de ser um excelente cozinheiro, não me parece que ele tenha estragado a refeição que estava a preparar. Vocês já devem ter visto em vossas casas a mãe levantar a tampa da panela e a sair uma espécie de fumo, não é?

(Turma) Sim

(P) Esse fumo tem uma designação própria. Chama-se vapor de água. É como quando tomamos banho com água muito quente, também vemos vapor de água na casa de banho. Um dia destes fazemos umas experiências sobre este assunto. É só para não se esquecerem deste termo.

(JS) Professora o meu avô é pediatra!

(P) Pois é. Queres contar o que é que o teu avô faz?

(JS) Sim. Ele vê os bebés, utiliza esse aparelho [estetoscópio] e receita medicamentos quando são necessários.

(P) Sabem que o médico pediatra não vê só bebés?

(Turma) Não!

(P) O pediatra é um médico especialista das crianças e dos adolescentes, tanto nos aspectos preventivos como nos curativos. Por isso, é que o João Sérgio diz que o avô vê os bebês e lhes receita medicamentos quando necessários. Vocês quando estão doentes vão ao pediatra.

(P) Mais alguém quer partilhar alguma informação?

(Alexandra) O meu avô é ferreiro.

(P) Muito bem. Sabem o que é que faz um ferreiro?

(Turma) Ferro!

(P) Não. Alexandra queres explicar aos teus colegas.

(A) O meu avô fazia ferraduras para proteger os cascos dos burros e dos cavalos.

(P) Sabes-nos dizer que materiais é que ele utilizava?

(A) Ferro, martelo, lume, bigorna, não me lembro de mais.

(P) Muito bem

Explora ao máximo as imagens (utensílios, espaço, ou seja, características principais daquela profissão)

Estimula e dinamiza o diálogo entre a turma.

Durante o diálogo vai chamando a atenção de alguns comportamentos menos adequados.

Ajuda os alunos a focalizarem a atenção para as principais características daquela profissão.

Durante o diálogo, sempre que os alunos manifestavam interesse em relatar algo relacionado com as suas vivências, foi-lhes dado espaço para tal. Por exemplo: “o meu avô é pediatra”; “o meu avô é ferreiro”, “o meu pai é canalizador” e contam algo sobre essas profissões.

Quando um aluno não sabe, depois de ter dado tempo para que respondesse sozinho, questiona-o se quer a ajuda de algum colega, e assim acontece.

Finda a visualização pede aos alunos que regressem aos seus lugares e peguem na ficha de trabalho.

Exploração do tipo de texto.

Leitura silenciosa e em voz alta pelos alunos.

A prof.<sup>a</sup> propõe um jogo. Ela vai ler o poema e de cada vez que mencionar uma profissão os alunos têm de a identificar. Assim estes propõem dizer STOP.

Os alunos aderem muito bem ao jogo. Estão empenhados e motivados. A prof.<sup>a</sup> dá reforço positivo sempre que identificam.

Propõe que a pares, façam a ficha de trabalho de Estudo do Meio para aplicarem os conhecimentos todos que aprenderam antes.

Os alunos trabalham com o colega do lado (não houve nenhum critério na formação dos pares de trabalho).

Circula pela sala e vai dando feedbacks.

À medida que alguns terminam mais cedo a ficha, vão buscar um livro ao cantinho da leitura, para lerem silenciosamente, evitando assim tempos mortos.

Os alunos que não terminaram a ficha de trabalho, levam-na para concluir em casa mais o restante TPC.

As outras fichas (as concluídas) são recolhidas pela docente.

Dá início às rotinas - auto e hetero-avaliação do comportamento.

14 de Fevereiro de 2008.

9.00 às 12.00

**Síntese:** Trabalho de grupo 4 elementos/grupo. Os grupos são heterogéneos tendo em conta as diferentes capacidades dos alunos nesta área.

Ficha de desafios matemáticos.

Utilização de material estruturado

Ver caixa de texto em baixo

Perante algumas dificuldades manifestadas vai dando algumas pistas que lhes permitam chegar à solução. As pistas foram diferentes consoante as dificuldades de cada grupo. Interliga Matemática com LP.

Rotinas diárias

...[Depois das rotinas diárias, a professora dirigiu-se à turma.]

(P) Vamos realizar trabalho de grupo, por isso, vamos manter os grupos de ontem da Dramatização.

[Dispõe os grupos pelo espaço sala de aula e distribui por cada grupo um conjunto de figuras geométricas]

(P) Agora podem manipular livremente essas peças, par depois falarmos um pouco.

[Um grupo decide fazer figuras durante a manipulação. Ao observar esta situação, a professora sugere que os restantes grupos também o façam. Seguidamente passa ao diálogo através do questionamento]

(P) Quantas peças têm?

(Turma) 7.

(P) Que figuras temos aí, Carlota?

(C) Círculo, triângulo e rectângulo.

[Entretanto um aluno refere ter feito uma descoberta]

(P) João Sérgio o que é que descobriste?

(JS) O quadrado.

(P) Como o descobriste?

(JS) Juntei os dois triângulos

(P) Mostra então à turma.

(P) Qual a diferença entre o quadrado e o rectângulo, Rita?

(R) O rectângulo é mais comprido.

(P) O que é que é mais comprido? O que é isto? (apontando para o lado?)

(R) São os lados. O rectângulo tem os lados iguais 2 a 2

(P) Então agora, em primeiro lugar, vão representar a imagem que está na ficha com as peças que vos dei. Quando tiverem realizado, não me chamam, colocam somente o braço no ar. Depois, inventam uma construção e registam-na na folha.

[Finda a actividade recolhe as fichas. Informa os alunos que agora vai distribuir outras peças todas com a mesma forma (8 triângulos), embora as cores possam ser diferentes]

(P) Henrique, o que são as figuras que acabei de distribuir?

(H) Triângulos.

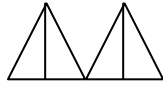
(P) Agora vou-vos lançar um desafio: Quero que descubram um triângulo grande utilizando os oito triângulos pequenos.

[O desafio não é de fácil resolução, sendo necessário dar uma pista para toda a turma, desenhando no quadro:



A partir daqui 3 grupos conseguiram solucionar.

Os restantes mesmo assim não conseguem. Depois de ter dado algum tempo, dá mais uma pista:



A prof.<sup>a</sup> partilha com a restante turma a descoberta que o aluno faz durante a manipulação livre do material, com os restantes elementos do grupo. Esta situação despoletou que outros também quisessem mostrar outras descobertas.

Antes de entregar a nova ficha, explica-a.

Os alunos discutem saudavelmente a descoberta das figuras.

A prof.<sup>a</sup> vai grupo a grupo dar feedbacks, sobre as figuras descobertas ou dando pistas para a encontrarem.

Face à questão da prof.<sup>a</sup> para toda a turma: vocês estão a conseguir e a perceber? Os alunos respondem entusiasticamente e em coro: SIM!

Um outro grupo consegue solucionar. Os restantes continuam em “apuros”. A prof.<sup>a</sup> encoraja os 2 grupos com mais dificuldades. Deste modo, há a necessidade de a prof.<sup>a</sup> ir junto de um grupo para posicionar as peças no espaço e assim facilitar a descoberta da solução. O outro grupo quando regressámos do intervalo já tinham encontrado a solução, resta saber se descobriram sozinhos ou com a ajuda de outros colegas, ou viram por outro grupo.

Descoberto o desafio, a prof.<sup>a</sup> distribui uma nova folha para o registo da descoberta em malha quadrangular.

Depois de solucionado (alguns grupos) dizem: “Isto afinal é fácil!”

Intervalo

Continuação dos trabalhos

Recolhe as folhas

Nova tarefa

Entrega uma folha de linhas para que os alunos descrevam uma figura à sua escolha (como é, suas principais características, onde podemos encontrá-la no dia a dia, etc.). O texto sobre a figura deve ter 3 a 5 linhas no mínimo.

Seguidamente desenham essa figura.

18 de Fevereiro de 2008.

14 às 16

**Síntese:** Não utilizou o manual. Material (fichas) todas construídas pela própria.  
Trabalho individual. Trabalho directo com toda a turma  
Simultaneamente os alunos foram autónoma e rotativamente vão à biblioteca requisitar/renovar os livros.  
Novidade: Introduz a escrita do sumário.

Disposição da sala igual.

Resolução de problemas relacionados com o intervalo da hora de almoço. A situação é a seguinte: partiram o rádio. Embora tenha sido sem intenção e não tenha sido esta a turma, ficam inteirados da ocorrência – que agora não vai haver rádio, no intervalo, nos tempos mais próximo até se verificar se tem ou não arranjo.

Dá-se início então à actividade lectiva.

Primeira informação: hoje a prof.<sup>a</sup> Isabel está na biblioteca. Como na 6.<sup>a</sup> f faltou, porque estava doente, os meninos vêm aqui levantam o vosso livro e vão até à biblioteca renovar ou requisitar novo livro. Como não vão todos ao mesmo tempo (vamos rodando), quem está na sala vai ler silenciosamente o texto e fazer a respectiva ilustração, da ficha que estou a entregar.

Um aluno diz que não sabe o que é ilustrar - e são as colegas que dizem à prof.<sup>a</sup>: “O Ruben não sabe o que é ilustrar.”

A prof.<sup>a</sup> questiona-o sobre o significado da palavra ilustrar, remetendo-o para outras actividades que tem feito do mesmo género.

Este responde que é ler. É então solicitado a ajuda de outra colega que saiba o que significa. Esta responde é fazer um desenho sobre o conteúdo do texto.

Quando estão todos de novo na sala, a prof.<sup>a</sup> pede então que a oiçam e começa a fazer a interpretação oral do texto.

Coloca várias questões sempre dirigidas a um aluno concreto.

A prof.<sup>a</sup> diz a toda a turma que esteve junto da Beatriz e que ela leu muito bem, baixinho, mas leu muito bem.

Interliga Estudo do meio com L.P.

A prof.<sup>a</sup> estimula os alunos a darem um título ao texto com imaginação e criatividade.

Levantamento oral dos títulos encontrados.

Trabalho individual e trabalho em grande grupo.

Leitura oral do texto trabalhado oralmente, por todos os alunos de forma salteada.

Finda esta actividade, a prof.<sup>a</sup> começa a explicar o que vão realizar a seguir. Neste momento é interrompida pelo João Sérgio que diz: Oh prof.<sup>a</sup> tenho uma dúvida.

A prof.<sup>a</sup> diz para toda a turma ouvir a dúvida do colega.

O aluno expõe a sua dúvida (pertinente – frase do texto em que o aluno questiona se um está bem colocado ou se devia ser –o-) e a prof.<sup>a</sup> esclarece-o

A prof.<sup>a</sup> explica que agora vão responder por escrito a questões que até já foram feitas oralmente sobre o texto.

Numa 2.<sup>a</sup> parte da ficha vão ter de realizar alguns exercícios de funcionamento da língua. Explica o que é pedido para fazerem. Lembra como a devem fazer (a lápis) e em caso de dúvida colocam o braço no ar.

A ficha é igual para todos os alunos.

Quem não terminou a ficha na sala de aula leva para concluir em casa + o TPC: uma composição sobre um passeio que tenham dado.

Pede que peguem na folha de linhas onde estiveram a trabalhar hoje de manhã.

Informa que hoje vão começar a fazer o sumário, como os meninos mais velhos.

Explica em que é que consiste.

Dá orientações precisas como devem fazer o registo.

Os alunos registam o sumário.

Rotinas.

20 de Fevereiro de 2008.

9.00 às 12.00

**Síntese:** Não utilizou o manual. Material (fichas) todas construídas pela própria.  
Utiliza a audição de uma melodia para motivar os alunos para aprendizagem.  
Interliga Est do Meio com Mat e LP  
Actividades diversificadas e interessantes para os alunos.  
Trabalham ao som da melodia a pedido dos alunos.  
Trabalho individual

Rotinas diárias

Recolhe o material que os alunos recolheram em casa como TPC (meios de transporte)

A prof.<sup>a</sup> traz o rádio e vai colocar um Cd para os alunos ouvirem uma música com muita atenção (motivação para as restantes actividades)

Exploração dos sons ouvidos

Xavier – mar

Manuel – diz barulho das ondas

Falam também do som dos pássaros mais concretamente – gaivotas

Metade da turma vai imitar o som do mar e a outra metade gaivotas.

Ensaiam

Depois todos juntos

Finda esta exploração, a docente diz aos alunos que temos andado a falar de meio de transporte. Um aluno de imediato diz: “No mar andam barcos, navios, submarinos”

E a docente diz: E isso tudo são? Resposta – Meios de transporte.

Então diz que vão fazer um barquinho de papel.

Distribui o papel de lustro pelos alunos

Dá orientações para a construção do barco

A prof.<sup>a</sup> circula pela sala prestando auxílio aos alunos

Alguns alunos têm mais facilidade do que outros, e pedem para prestar auxílio aos colegas.

Vai dando reforços no sentido de os alunos melhorarem e serem mais perfeitos.

Uma aluna descobre o último passo e como está muito ansiosa a prof.<sup>a</sup> chama-a para ensinar os colegas.

Eis que surge o barco

Explica a tarefa seguinte

Distribuição de papel de cavalinho para fixarem o barquinho em relevo e composição do enquadramento, a gosto

Intervalo

A prof.<sup>a</sup> propõe que se exponham os trabalhos no painel da escada. Os alunos concordam

Rotinas (preenchimento da tabela dos lanches)

Dá feedbacks sobre a melhoria dos lanches

Entrega da ficha com a BD de uma história de um barquinho de papel.

Cada criança individualmente preenche/cria o diálogo que considera pertinente. A docente dá as orientações necessárias para a realização da actividade.

As actividades foram todas trabalhadas de forma integrada, havendo a abordagem de várias áreas ao longo de toda a manhã. Logicamente que tiveram abordagens e profundidades diferentes, mas os alunos estiveram empenhados e motivados durante toda a manhã.

Estão a trabalhar ao som da música a pedido dos próprios.

Vai prestando auxílio individual junto dos alunos que solicitam a sua presença.

Terminada a construção dos diálogos a prof.<sup>a</sup> propõe a leitura das BD criadas.

Elogia muito uma aluna que inventou uma história bem adjectivada.

22 de Fevereiro de 2008.

14 às 16

**Síntese:** Não utilizou o manual. Material (fichas) todas construídas pela própria.  
Trabalho individual de sistematização do Est do Meio através de uma ficha.  
Ida à biblioteca nos mesmos moldes da anterior.  
Exp. e Ed. Física-Motora com jogos de trabalho individual e de grupo, interligada com o Estd do Meio.

Rotinas

Ida à biblioteca

Conclusão da tarefa entregue antes da hora de almoço.

A prof.<sup>a</sup> explica a ficha de trabalho, para depois os alunos irem à biblioteca 5 a 5.

Ficha de Estudo Meio de sistematização sobre os meios de transporte

Os alunos rotativamente vão à biblioteca renovar/requisitar um novo livro

A prof.<sup>a</sup> vai esclarecendo dúvidas pontuais

Ambiente sereno na sala de aula

Finda a ida à biblioteca e a ficha, a prof.<sup>a</sup> prepara os alunos para saírem da sala, lembrando as regras, sair sem correr; sem conversar; e o local onde esperam a prof.<sup>a</sup>.

Expressão e Educação físico-motora

Aquecimento com um jogo tipo das cadeiras, mas com arcos, fingindo que cada arco é uma carruagem e só pode levar 2 pessoas (10 arcos para 24 alunos)

Jogo pista de ciclistas com bola

Relaxamento com o jogo de aviões e radares

Os alunos respeitam as regras, estão motivados se aderem bem às actividades.

A docente explica com calma todas as tarefas. Vai dando feedbacks para que melhorem as suas atitudes.

Rotinas

Escrita do sumário

Preenchimento da tabela de comportamentos

26 de Fevereiro de 2008.

9.00 às 12.00

Rotinas

[Depois de cumpridas as rotinas diárias a professora dá início ao diálogo]

**Síntese:** Não utilizou o manual. Material (fichas) todas construídas pela própria.  
Trabalha de forma integrada o Est do Meio com LP, Mat e Exp Plástica  
Trabalha em grande grupo.  
Registo do gráfico e realização da ficha de interpretação individual.

(P) Como é que vieram hoje para a escola?

[Os alunos de uma forma desorganizada vão referindo a forma como vieram para a escola, verificando-se que a maioria veio de carro e uma pequena minoria a pé]

(P) Muito bem. Já vi que a maioria veio de carro e só alguns meninos é que vieram a pé. Mas vocês, certamente que já utilizaram outros meios de transporte. Quem já utilizou põe o braço no ar.

Diz lá Barbara

(B) Eu já andei de avião.

(P) Muito bem. Então diz-nos lá onde é que foste, com quem foste e em que situação foi.

(B) Foi quando fomos visitar os meus avós ao Brasil. Fui eu, o meu pai, a minha irmã e a minha mãe. Fomos ao casamento do irmão da minha mãe.

(P) E tu Henrique, diz lá.

(H) Eu já andei de avião, de carro, de mota e de bicicleta.

(P) Queres falar da tua experiência de avião e de mota.

(H) De avião foi quando fui à Madeira com a minha mãe e o meu tio, que é hospedeiro de bordo. Fomos só passear. De mota costumo andar com o meu pai ao fim de semana. É muito fixe.

(P) E tu Inês?

(I) Eu já andei de barco. Foi quando fizemos uma visita de estudo no infantário. O João Sérgio e o Xavier também foram.

(P) Então mas andaram de barco onde.

(I) Já não me lembro.

(JS) Eu sei. Atravessámos para Setúbal.

[O levantamento continuou a ser feito. Entretanto, a docente afixou no quadro um cartaz já iniciado por si para os alunos colarem as figuras representativas dos meios de transporte utilizados, retiradas de revistas, colocando-se junto deste o nome dos alunos. Seguidamente dá início à contagem]

(P) Agora que o nosso cartaz está concluído, vamos então contar quantos meninos já utilizaram cada meio de transporte.

Avião – 11

Carro – 23

Mota – 16

Barco – 6

Autocarro – 23

Comboio – 15

(P) Olham para o registo que fizemos no cartaz, sabem-me dizer quais são os meios de transporte em que todos os meninos já andaram? [Dirige a pergunta]

(Ruben) Carro, autocarro e bicicleta.

(P) Muito bem. E qual foi o meio de transporte menos utilizado?

(Beatriz) Avião.

(P) Porque será Raquel?

(R) Têm medo de viajar de avião.

(P) Sim, mais.

(José Pedro) É caro e nem todas as pessoas têm dinheiro para andar de avião.

(P) Também. Mais.

(Leonardo) Não temos aeroporto aqui perto de nós.

(P) Muito bem. Será que podíamos organizar esta informação de outra forma, de mais fácil leitura?

(Maria) Fazendo uma tabela.

(P) Sim é uma boa ideia. Mais sugestões.

(Rodrigo) Um gráfico.

(P) Então vamos fazer um, porque tabelas nós já sabemos fazer e hoje aproveitamos para aprender a fazer um gráfico de barras.

Propõe a construção de um gráfico de barras numa ficha

Explica a actividade e confirma se foi percebido. Trabalho de registo feito individualmente.

Trabalha de forma integrada o Estudo do Meio com a Matemática, facto que não afecta os alunos, pois é uma prática corrente.

Entrega a 2.ª parte da ficha com as questões de interpretação da informação recolhida.

Esta ficha é entregue à medida que os alunos vão terminando a construção de gráficos.

A prof.ª vai circulando pela sala, orientando o trabalho, dando feedbacks

Os alunos, à medida que vão terminando, vão ao cantinho da leitura e autonomamente lêem um livro à sua escolha, fazendo o registo na tabela existente na sala para esse efeito.

Dá início a nova actividade. Todos regressam ao seu lugar.

Diálogo sobre os problemas trazidos pelos meios de transporte para o nosso planeta e meio ambiente.

Poluição com os gases (fumos alguns alunos referiram desta forma)

Esgotar-se o recurso natural – petróleo

Com tanto carro, autocarro, tantos gases, tanto petróleo gasto, o que é que vai acontecer ao nosso planeta?

O nosso ar fica irrespirável

Propõe aos alunos que tentem imaginar um veículo do futuro: dar nome, como seria, onde se deslocaria, o que consumiria, através da expressão escrita e depois através do desenho do mesmo.

Através do diálogo vai dando mais pistas

Circula e vai corrigindo erros ortográficos.

28 de Fevereiro de 2008.

14 às 16

**Síntese:** Não utilizou o manual. Material (fichas) todas construídas pela própria. Trabalho individual (criação de uma rosácea), depois de terem realizado uma saída ao meio envolvente e terem descoberto várias rosáceas, frisos e padrões nessa saída.

Rotinas – preenchimento da tabela dos lanches

Breve reflexão sobre a melhoria dos lanches da turma.

Vão falar da saída que fizeram ao exterior no período da manhã.

Quem é que gostou de sair? – Todos levantam o braço.

Por que é que tu gostaste Beatriz?

Porque fui à igreja onde tenho catequese, gostei de procurar os frisos e as rosáceas.

É dada a oportunidade que outros alunos (todos aqueles que levantaram o braço e que por isso mesmo, manifestaram interesse em falar)

Vários alunos justificam, por que é que gostaram de sair:

De ver o jardim

Os quadros dentro da igreja

De andar

Passear, etc.

Exploração sobre o que virão e onde virão e se alguma vez tinham reparado que à nossa volta existiam tantas rosáceas, frisos e padrões.

Exemplos de rosáceas que viram:

Jantes dos carros

Tampas de esgotos

Nas igrejas

Candeeiros

Símbolo do ULMAR

Atrevo-me a dizer – FANTÁSTICO!

Propõe (convida) os alunos a construírem a sua própria rosácea.

Uma das alunas diz: Gostei do convite. Aceito!

A prof.<sup>a</sup> diz a nossa Inês tem cada saída. Mas sabes Inês gostei da tua resposta é sinal que estás muito interessada.

Os alunos estão muito motivados a fazer o trabalho

A prof.<sup>a</sup> circula pela sala, vai dando feedbacks e mostrando algumas das rosáceas que os alunos estão a criar.

Os outros colegas vão observando e todos querem ver o trabalho do colega e vão tecendo alguns elogios.

Rotinas

Escrita do sumário

Preenchimento da tabela de comportamentos