



**Adélia de Jesus
Jacinto Resende**

**Supervisão da Gestão Curricular Flexível para
uma Escola Inclusiva**



**Adélia de Jesus
Jacinto Resende**

Supervisão da Gestão Curricular Flexível para Uma Escola Inclusiva

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Thomaz, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e do Professor Doutor José Carlos Bernardino de Carvalho Morgado, Professor Auxiliar do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho.

o júri

presidente

Professor Doutor Carlos Alberto Diogo Soares Borrego
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Maria do Céu Neves Roldão
Professora Coordenadora com Agregação Aposentada da Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Manuela Pires Sanches Fernandes Ferreira
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico do Porto

Doutor José Carlos Bernardino de Carvalho Morgado
Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho
(Coorientador)

Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Thomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de
Instituto Politécnico de Leiria

dedicatória

À minha Mãe, Arminda de Jesus, a quem devo tudo o que sou e a quem nunca agradecerei quanto baste.

Ao meu Pai, António Jacinto.

Ao meu Filho, essência da minha vida.

Ao meu marido, cúmplice de todos os meus passos.

A todos que me acompanharam na minha caminhada.

agradecimentos

Agradeço à Doutora Carlota Thomaz pela sua constante disponibilidade, dedicação, encorajamento, amizade, exigência e rigor, o que permitiu a concretização deste estudo e ao Doutor José Carlos Morgado pelo incansável apoio, exigência e rigor.

Agradeço aos professores do Programa Doutoral em Didática e Formação pelos contributos científicos e pelas oportunidades de reflexão, a todos que participaram de alguma forma neste estudo e sem os quais não era possível a realização do mesmo, aos colegas pelos momentos de partilha, aos familiares e amigos pelo incentivo constante, e aos funcionários dos Serviços Académicos pela sua abertura e simpatia.

Por fim, mas não menos importante, agradeço, reconhecidamente, ao Órgão de Gestão do Agrupamento onde decorreu o estudo e a todos os professores envolvidos nesta investigação.

palavras-chave

Educação Inclusiva, Escola para Todos, Gestão Curricular Flexível, Supervisão.

resumo

Os desafios com que a escola da atualidade é confrontada, devido à diversidade da população que a constitui e às sucessivas mudanças que perpassam a sociedade contemporânea, exigem da mesma respostas curriculares contextualizadas. Neste sentido, a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível configura-se como uma mais-valia podendo constituir-se um dos meios mais eficazes para a construção de uma Educação Inclusiva numa perspetiva de *Escola para Todos*.

Neste âmbito, o presente estudo tem como principais finalidades aprofundar o conhecimento sobre a importância que a Supervisão pode assumir nos processos de Gestão Curricular Flexível e averiguar qual o seu contributo para a construção de uma Escola Inclusiva.

Tratou-se de um estudo de caso, desenvolvido num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro. Teve como participantes o diretor do Agrupamento, os responsáveis pelo 1º CEB e pela Educação Especial e os coordenadores de departamento do 1º CEB e da Educação Especial. Contou ainda com a participação dos professores do 1º CEB, de Educação Especial e do Apoio Educativo do referido Agrupamento.

Este estudo desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa, recorrendo-se a uma metodologia de natureza mista. Assim, e de forma a ser possível construir a visão mais holística e integrada que o objeto de estudo pressupõe, utilizámos um conjunto diverso e complementar de técnicas e instrumentos de investigação, nomeadamente, o inquérito por entrevista (entrevista semiestruturada) e o inquérito por questionário. Como fontes de informação complementar, recorremos à análise documental e às notas de campo.

Os resultados do estudo sugerem que os participantes, no que concerne às perceções sobre a Educação Inclusiva, manifestam uma visão ampla do conceito, orientada para *Todos* os alunos.

Relativamente às perceções acerca da Gestão Curricular Flexível, verificamos que os participantes se referem a ela por oposição a uma gestão curricular de cariz uniforme e que a mesma parece ser entendida como um processo que possibilita a contextualização do currículo sem deixar de ter em consideração o currículo nacional.

No que respeita às perceções sobre Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, de modo global, os participantes parecem perspetivá-la como uma forma de acompanhar, apoiar e regular as práticas curriculares dos professores, sobretudo através da observação e da reflexão conjunta, ajudando-os a encontrarem melhores soluções para os problemas com os quais se confrontam, evidenciando-se como um contributo para a promoção de uma Educação Inclusiva.

keywords

Inclusive Education; School for All; Flexible Curriculum Managing; Supervision

abstract

Everyday teaching is confronted with growing challenges due to an evermore diverse student population which demand integrated answers. In this sense, Supervision of a Flexible Curricular Management becomes an asset which might be one of the most effective and an essential vehicle in the Inclusive Education Process. In this sense, schools that aspire to be inclusive are called to promote, diverse and contextualized curricular answers, creating conditions so that all students may have access to a successful education to contemporary society in basic and essential learning skills.

As the title of the study suggests, this is a case study developed by the School of the Aveiro region (“Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro”), involving all school personnel relevant to a participative and true Inclusive Education. This study was carried out using a qualitative and interpretive approach, applying a mixed methodology. In order to carry out this holistic and integrated approach it were applied several complementary research techniques and instruments which required the application of resources such as a structured interview and a questionnaire survey. As additional information sources were also used, such as documentary analysis and field notes.

Results show that regarding Inclusive Education participants perceive a broader view of this concept widening its applications to students in general and not only for those who have Special Educational Needs. Participants also point out that, in order to promote and stimulate an inclusive education, a special education internal reorganization is needed; the design of diverse activities and initiatives to further motivate students which involves them in the act of education, such as establishing partnerships with other institutions and have them participate in projects and workshops. Teachers’ perceptions concerning Flexible Curriculum Management are mostly referred in opposition to a uniform and unyielding Curriculum Management, allowing space for adaptation to specific students’ needs, without neglecting contextualization and maintaining the National Curriculum.

Regarding overall participants’ perceptions on Supervision of a Flexible Curriculum Management, it is seen as a way to monitor, support and regulate teachers’ curricular practices, mainly through joint observation and reflection. Thus, helping teachers to find solutions to precise problems which they are confronted further contributing to the promotion of an Inclusive Education.

Índice

Índice	1
Índice de Quadros, Gráficos e Tabelas	5
Lista de Abreviaturas	7
INTRODUÇÃO	9
Identificação e delimitação do Objeto de Estudo	11
Metodologia de Investigação	14
Organização do Trabalho	15
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
Introdução	19
1.1 De uma Sociedade Inclusiva aos desafios para uma Educação Inclusiva	19
1.2 Educação Inclusiva	23
1.3 De uma Educação Inclusiva a uma <i>Escola para Todos</i>	26
1.4 Educação Inclusiva e suas Implicações para as Práticas Curriculares dos Professores e para a Organização das Escolas	31
1.5 Enquadramento Legal da Educação Inclusiva no Contexto Nacional	39
Síntese	44
CAPÍTULO 2 - GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL	47
Introdução	49
2.1. Conceito de Currículo	49
2.1.1 Origem e Evolução	49
2.1.2 Teorias curriculares.....	58
2.2 O processo de desenvolvimento do currículo	61
2.2.1 Conceito de desenvolvimento curricular.....	61
2.2.2 Níveis e contextos de decisão curricular	65
2.2.2.1 Contexto político/administrativo	66
2.2.2.2 Contexto de Gestão	68
2.2.2.3 Contexto de Realização.....	71
2.2.3 Modelos de desenvolvimento curricular.....	73
2.3 Gestão e Operacionalização do Currículo	76
2.3.1. Conceito de gestão curricular	76

2.3.2 Gestão Curricular Flexível	79
2.4 Do Currículo como Produto ao Currículo como Projeto	82
2.5 Autonomia Curricular	84
Síntese	90
CAPÍTULO 3 - SUPERVISÃO	93
Introdução.....	95
3.1 Conceções de Supervisão	95
3.2 Práticas de Supervisão: Cenários	103
3.2.1 Cenário da imitação artesanal.....	105
3.2.2 Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada	106
3.2.3 Cenário behaviorista.....	107
3.2.4 Cenário clínico	108
3.2.5 Cenário psicopedagógico.....	109
3.2.6 Cenário pessoalista.....	110
3.2.7 Cenário reflexivo.....	110
3.2.8 Cenário ecológico	111
3.2.9 Cenário dialógico	112
3.2.10 Cenário Integrador	113
3.3. Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível	114
3.4 Perfil do Supervisor	116
3.4.1 Perfil de competências do supervisor	117
3.4.2 Funções do supervisor	120
Síntese	125
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	127
Introdução.....	129
4.1 A Investigação em Educação.....	129
4.2 Opções Metodológicas	132
4.3 Contexto Empírico do Estudo e sua Caraterização.....	135
4.4 População e Amostra em Estudo	139
4.4.1 Caraterização da Amostra	139

4.4.1.1 Do Inquérito por Entrevista	140
4.4.1.2 Do Inquérito por Questionário.....	142
4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	145
4.5.1. O Inquérito por Entrevista	147
4.5.2. O Inquérito por Questionário	151
4.5.3. Fontes de Evidência Complementares	154
4.5.3.1 A Análise Documental	155
4.5.3.2 Notas de Campo.....	155
4.6 Técnicas de Tratamento e Análise de Dados	156
4.6.1. Análise de Conteúdo	156
4.6.1.1 Sistema de categorias relativo ao Inquérito por entrevista	159
4.6.1.2 Sistema de categorias relativo ao Inquérito por questionário	161
4.6.2. Análise Estatística	162
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	165
Introdução	167
5.1 Apresentação e Análise dos Dados recolhidos através das Entrevistas	168
5.1.1. Educação Inclusiva	169
5.1.2. Gestão Curricular Flexível	184
5.1.3. Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível.....	197
5.2 Apresentação e análise dos dados recolhidos através do Questionário	209
5.2.1. Educação Inclusiva (EI).....	209
5.2.2 Gestão Curricular Flexível (GCF)	217
5.2.3 Supervisão.....	231
5.3 Discussão dos Resultados.....	242
5.3.1 Educação Inclusiva	243
5.3.2 Gestão Curricular Flexível	246
5.3.3 Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível.....	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
Introdução	257
Considerações Finais	257

Índice

Limitações do Estudo	260
Sugestões para Investigações Futuras	261
BIBLIOGRAFIA.....	263
Bibliografia	265
ANEXOS.....	302

Índice de Quadros, Gráficos e Tabelas

Quadros

Quadro 4.1 Relação participante: sigla/cargo	140
Quadro 4.2: Caraterização dos Entrevistados quanto à idade e sexo	140
Quadro 4.3: Habilitações Académicas dos Entrevistados	141
Quadro 4.4: Caraterização Profissional	141
Quadro 4.5- Calendarização das Entrevistas	150

Gráficos

Gráfico 4.1 - Dados relativos ao Sexo	142
Gráfico 4.2 - Dados relativos à Idade	143
Gráfico 4.3 - Dados relativos às Habilitações Académicas	143
Gráfico 4.4 - Dados relativos ao Tempo de Serviço	145
Gráfico 5.1 – Condições que os professores consideram necessárias para a consecução de uma Educação Inclusiva	212
Gráfico 5.2 - Opiniões dos professores sobre as implicações resultantes do processo de Gestão Flexível do Currículo no Agrupamento	220
Gráfico 5.3 - Opiniões dos professores sobre as práticas de Gestão Flexível do Currículo no Agrupamento	225
Gráfico 5.4 - Opiniões dos professores sobre as práticas de Supervisão no Agrupamento	233
Gráfico 5.5 - Opiniões dos professores sobre os documentos do Agrupamento que reúnem as orientações relativas às práticas de GCF e de Supervisão	241

Tabelas

Tabela 4.1- Dados relativos à Categoria Profissional	144
Tabela 4.2- Dados relativos à Situação Profissional	144
Tabela 4.3- Dados relativos à Formação Especializada em EE	145
Tabela 4.3 - Intervalos da média e significado da avaliação	163

Tabela 4.4 - Intervalos do desvio-padrão e seu significado	164
Tabela 5.1 – Avaliação das percepções dos professores sobre Educação Inclusiva e seus reflexos no Agrupamento em que trabalham.....	215
Tabela 5.2 – Avaliação das percepções dos professores acerca da Gestão Curricular Flexível e suas implicações no Agrupamento em que trabalham.....	223
Tabela 5.3 – Avaliação das percepções dos professores acerca das Práticas de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento em que trabalham.....	228
Tabela 5.4 – Avaliação das percepções dos professores acerca das Práticas de Supervisão no Agrupamento	236
Tabela 5.5 – Avaliação das percepções dos professores sobre as funções inerentes ao Supervisor.....	239
Tabela 5.6 – Avaliação das percepções dos professores sobre o exercício do cargo de supervisor	240

Lista de Abreviaturas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

CCFCP – Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica

CEF – Currículo Específico Funcional

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DEB – Departamento da Educação Básica

DL – Decreto-Lei

EB – Ensino Básico

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

EPIS – Empresários pela Inclusão Social

GCF – Gestão Curricular Flexível

IBE – Bureau International de l'éducation

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCA – Projeto Curricular do Agrupamento

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCUG – Projeto Curricular da Unidade de Gestão

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Projeto Educativo Individual

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Identificação e delimitação do Objeto de Estudo

Este estudo inscreve-se no âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação, no Ramo de Supervisão, da Universidade de Aveiro, e incide sobre a importância da Supervisão da Gestão Curricular Flexível como contributo essencial para a promoção de uma Educação Inclusiva. Trata-se, assim, de um estudo no qual se cruzam as dimensões da Educação Inclusiva, da Gestão Curricular Flexível e da Supervisão.

Com efeito, o facto de as sociedades atuais no mundo ocidental se caracterizarem por uma crescente diversidade (Roldão, 2005a), a necessidade de se proporcionarem respostas adequadas à diversidade da população que hoje faz parte das nossas escolas, pela generalização do acesso universal à escola, na segunda metade do século XX (LBSE, 1986), é um desafio que se impõe ao sistema educativo. Neste âmbito, as políticas educativas atuais têm vindo a configurar novas formas de articular os níveis de ação e decisão curricular em favor de uma maior autonomia e responsabilização das escolas (Roldão, 2005a), perspetivando uma Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva assenta no direito social à educação, definido em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 2005) e, posteriormente, em outras Declarações e tratados Internacionais¹ de relevo onde se perfila a necessidade de garantir o acesso de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade, grátis e obrigatória.

Hoje, a Educação Inclusiva implica “l’adoption d’une vision large de l’Education Pour Tous, couvrant toute la gamme des besoins de tous les apprenants [...]” (UNESCO, 2006: 11), sendo vista como um processo que respeita a diversidade no que concerne às necessidades de cada um e de todos os alunos, pretendendo-se transformar os sistemas educativos e entender a diversidade não como um problema, mas como um repto e uma forma de enriquecer os espaços de aprendizagem (UNESCO, 2005). Tais propósitos vão ao encontro do princípio de uma *Escola para Todos*, até porque “peu à peu on en est venu à

¹ Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Relatório para a UNESCO (1996): “Educação: um Tesouro a Descobrir” e Fórum sobre Educação Mundial (2000) “Plano de Acção Dakar”, estabelecendo que até 2015 todas as crianças devem ter acesso e receber uma educação primária, obrigatória gratuita.

reconnaître que la question de l'inclusion devait être considérée comme une composante essentielle de l'EPT²" (UNESCO, 2006:10).

Neste sentido, e em contexto nacional, emerge o Projeto *Gestão Flexível do Currículo*, iniciado em 1996, e que, posteriormente, veio dar lugar à reorganização curricular. Com este Projeto visava-se, assim, imprimir uma nova intencionalidade à intervenção educativa e uma melhoria e transformação das práticas curriculares dos professores, práticas essas que se pretendiam de natureza reflexiva, diversificada e contextualizada, face à função educativa da escola (Sá-Chaves, 2007a; Alarcão, 1995).

Neste contexto, o professor passa a ser perspetivado como um decisor curricular capaz de conceber e implementar propostas curriculares que visam estimular o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, sendo, por isso, considerado um elemento-chave para apoiar todos os aspetos do processo de inclusão (UNESCO, 2005). Além dos conhecimentos da sua área de docência (Jesus, 1998), é importante que o professor seja capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos (Jesus & Martins, 2001), gerir a heterogeneidade numa perspetiva inclusiva e, simultaneamente, holística (Roldão, 1999d; Tomaz, 2007), procurando que esse processo propicie aprendizagens individuais e coletivas (Alarcão, 2000).

No sentido de ajudar e apoiar os professores a implementarem melhores práticas curriculares, a supervisão ganha todo o sentido (Oliva, 1998), podendo ser um dos meios mais eficazes e o veículo essencial para maximizar o conhecimento e as capacidades de todos os professores (Swan, 1998). Esta tem como objetivo dinamizar e acompanhar o desenvolvimento qualitativo da escola (Alarcão & Tavares, 2003, Alarcão, 2007), competindo ao supervisor, enquanto agente de mudança (Oliva, 1998), orientar, apoiar e ajudar os recursos humanos da escola neste processo de transformação com vista à concretização da missão da escola que não poderá deixar de visar, na sua essência, a qualidade da educação (Formosinho, 2002a). Neste âmbito, a supervisão passa a assumir uma dimensão coletiva, sendo pensada para toda a escola por referência aos professores (Alarcão, 2007), com o intuito de facilitar a reorganização contínua do currículo. Para que isso seja possível, o supervisor deverá escolher modelos, fontes e tipos de

² EPT - Éducation pour Tous

desenvolvimento curricular que potenciem a função dos professores na implementação curricular (Oliva, 1998), contribuindo, assim, para a escolha de respostas adequadas aos desafios que a escola apresenta (Vieira, 1993).

Neste sentido, urge, no quadro de crescente autonomia das escolas (Morgado, J. C., 2000), que sejam equacionados campos de iniciativa e de decisão (Leite, 2006) que coloquem o protagonismo da supervisão e da gestão curricular nos contextos e ações da escola, com reflexos na atividade que os professores aí desenvolvem, no âmbito da Gestão Curricular Flexível e da Supervisão desses processos, visando uma Educação Inclusiva.

Assim, com este estudo pretendemos saber:

- Que perceções têm os professores sobre o processo de Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão?
- Que perceções têm os professores sobre as dinâmicas desenvolvidas na escola, visando dar resposta aos desafios que hoje se colocam à Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão?
- Que referenciais são adotados na escola para a construção de uma Gestão Curricular Flexível? Que critérios são definidos para a sua elaboração?
- Em que medida poderá a Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível potenciar a mudança e a melhoria das práticas docentes conducentes à Educação Inclusiva (numa perspetiva de *Escola Para Todos*)?

De forma articulada com as questões de investigação do estudo e no sentido de nortear o processo investigativo, definimos os seguintes objetivos:

- Identificar as perceções dos professores sobre Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão.
- Identificar as perceções dos professores sobre as dinâmicas desenvolvidas na escola, a fim de dar resposta aos desafios que hoje se colocam à Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e à Supervisão.
- Identificar referenciais adotados na escola para a construção de uma Gestão Curricular Flexível.

- Compreender se a Supervisão promove, na perspetiva dos participantes, o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

Como finalidade última e mais genérica, pretendemos encontrar pistas que possam contribuir para uma intervenção, de forma fundamentada, com vista à melhoria da qualidade e operacionalização da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível na escola, numa perspetiva de Escola para Todos, procurando envolver todos os atores educativos nesses processos.

Metodologia de Investigação

O presente estudo desenvolveu-se num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro. Os dados foram recolhidos durante os anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011 e teve como participantes o diretor do Agrupamento onde decorreu o estudo, o subdiretor, o adjunto do diretor (responsável pela Educação Especial), o coordenador de departamento do 1º CEB e o coordenador da Educação Especial. Para além destes, participaram neste processo investigativo, os professores do 1º CEB, os de Educação Especial e os do Apoio Educativo.

Do ponto de vista metodológico, este estudo apresenta características de um estudo de caso, tendo sido desenvolvido de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa, tendo-se recorrido a uma metodologia de natureza mista, permitindo-nos, neste sentido, associar a este estudo uma grande quantidade de informações que nos permitissem compreender a complexidade inerente ao objeto de estudo. Assim, e de forma a ser possível construir uma visão holística e integrada que o objeto de estudo pressupõe, utilizámos um conjunto diverso e complementar de técnicas e instrumentos de investigação, nomeadamente, o inquérito por entrevista (entrevista semiestruturada), dirigido ao diretor do Agrupamento, ao subdiretor, ao adjunto do diretor, ao coordenador de departamento do 1º CEB e ao coordenador da Educação Especial, e o inquérito por questionário dirigido aos restantes participantes no estudo (professores do 1º CEB, Apoio Educativo e professores da Educação Especial).

Como fontes de informação complementar, recorreremos à análise documental e às notas de campo, como forma fundamental de dar credibilidade ao mesmo (Coutinho & Chaves, 2002; Pardal & Correia, 1995; De Bruyne, Herman & De Schoutheete, 1975), de modo a contextualizar e enquadrar os dados recolhidos através do inquérito por entrevista e por questionário.

Organização do Trabalho

Este estudo encontra-se organizado em duas partes principais, interligadas.

A primeira parte diz respeito ao quadro conceitual e integra três capítulos que fundamentam e enquadram teoricamente as questões em estudo. Foram elaborados a partir da revisão da literatura selecionada de acordo com as temáticas que se cruzam nesta investigação.

Assim, no *Capítulo Um: Educação Inclusiva*, identificamos as principais mudanças e transformações que se têm operado nas sociedades atuais e que conduziram à emergência do debate em torno das questões inerentes à Educação Inclusiva. Nele destacamos os desafios que visam transformar a escola numa *Escola para Todos* e, ainda, as suas implicações nas práticas curriculares dos professores e na organização da escola.

Abordamos, também, o enquadramento legal mais significativo no contexto nacional e que sustentou parte do caminho percorrido no sentido de uma Educação Inclusiva no nosso país.

Para que se possa construir uma Educação Inclusiva torna-se fundamental dar aos professores a possibilidade de gerirem o currículo de forma flexível, o que nos compeliu, no *Capítulo Dois: Gestão Curricular Flexível*, a debruçar-nos sobre as questões inerentes aos processos de Gestão Curricular Flexível. Tendo como referência quer as mudanças sociais mencionadas anteriormente, quer a própria legislação em vigor, escarpelizamos o conceito de currículo, tendo em conta a sua origem e a sua evolução. Relativamente ao conceito de currículo, abordamos, também, as teorias curriculares, o conceito de desenvolvimento curricular, os distintos níveis de decisão e os modelos de

desenvolvimento curricular, aspetos incontornáveis quando se pretende refletir sobre a gestão flexível do currículo.

O papel da supervisão evidencia-se, também, como um elemento essencial nos processos de Gestão Curricular Flexível. Neste sentido, dedicamos o *Capítulo Três: Supervisão*, à problemática fulcral do estudo. Realçamos a importância do processo superviso, apresentando as conceções de supervisão, aludindo, ainda que de forma sucinta, às práticas de supervisão enquadradas por diferentes cenários da supervisão e traçando o perfil do supervisor e as suas funções.

A segunda parte da investigação diz respeito ao estudo empírico e integra três capítulos. Deste modo, no *Capítulo Quatro: Metodologia e Contextualização do Estudo*, descrevemos, de forma fundamentada, os procedimentos metodológicos adotados ao longo da investigação. Trata-se de um capítulo que serve de pano de fundo a todo o processo investigativo, uma vez que nele identificamos o paradigma, bem como a perspetiva investigativa em que este estudo se insere.

No *Capítulo Cinco: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados*, começamos por apresentar e analisar os dados recolhidos através do inquérito por entrevista e inquérito por questionário. Embora seja um capítulo bastante extenso, a sua importância torna-se inquestionável, uma vez que nos fornece elementos reais que nos permitem caracterizar o pensamento e as perceções sobre a ação dos participantes no estudo, relativamente às temáticas abordadas. Terminamos o capítulo com a discussão dos resultados, cuja pertinência ressalta da possibilidade que nos oferece para aquilatar até que ponto as expectativas que possuíamos no início do estudo se compaginam, ou não, ao quotidiano do contexto escolar que serviu de base a esta investigação.

Finalizamos o trabalho com algumas Considerações Finais, refletindo sobre algumas limitações do estudo e apontando algumas sugestões para futuras investigações.

Neste último capítulo, partindo das principais linhas de força que estruturaram todo o processo, sintetizamos as ideias mais relevantes do estudo e procuramos, em jeito de reflexão pessoal, apresentar as considerações que a globalidade do trabalho permitiu destacar, cingindo-nos aos resultados obtidos e às questões que serviram de mote para o impulso da investigação.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução

O presente capítulo enquadra o estudo na temática da Educação Inclusiva. Começamos por contextualizá-la no âmbito da sociedade inclusiva no que concerne aos desafios que a mesma coloca à implementação de uma efetiva EI em contexto escolar. Remete-nos, ainda, para o próprio conceito de Educação Inclusiva, procurando-se evidenciar como o mesmo foi evoluindo ao longo do tempo, até se chegar ao conceito de uma *Escola para Todos*. Pretendemos refletir sobre as implicações da EI ao nível das práticas curriculares dos professores e da organização das próprias instituições escolares.

Terminamos com o enquadramento legal, posicionando a mesma no contexto das políticas educativas nacionais.

1.1 De uma Sociedade Inclusiva aos desafios para uma Educação Inclusiva

Refletir sobre a educação constitui no início do século XXI, simultaneamente, uma atividade interessante e arrojada. Interessante no que diz respeito à consciencialização mundial acerca da importância da educação. Arrojada, porque as mudanças que têm de ocorrer para que uma sociedade se torne mais inclusiva requerem uma reestruturação global, implicando que todas as instituições da sociedade civil, entre as quais a escola, trabalhem em equipa. Na verdade, “[...] o desenvolvimento de mecanismos facilitadores, tais como a política nacional de inclusão, sistemas de apoio local e currículos e avaliação adequados” (UNESCO, 2005: 21) são os elementos essenciais à criação do contexto necessário para que o desenvolvimento da Educação Inclusiva possa ocorrer. Tal como evidenciam González e Urrutxi (2011: 8), na atualidade vive-se “[...] una situación en la que la diversidad se nos impone como un hecho innegable al que tenemos que responder. La diversidad de alumnos, de familias, de profesores, de centros educativos, de culturas y procedencias”, leva-nos a aceitar a ideia de que os paradigmas da educação do século passado não podem ser os mesmos dos dias de hoje.

No percurso da história da Humanidade, o avanço do conhecimento científico e tecnológico tem-se constituído como um dos suportes às grandes transformações

estruturais ao nível dos processos inerentes às diferentes atividades desenvolvidas pelo ser humano, que se traduzem em mutações de carácter económico, social e cultural. As mudanças pelas quais o mundo passa atualmente estão a tornar as diferentes culturas e as sociedades muito mais interdependentes. Os laços económicos sociais e políticos que ligam entre si os países condicionam decisivamente o destino dos cidadãos de qualquer um deles.

A par dessas grandes transformações, as exigências e expectativas das populações são cada vez maiores, quer ao nível do bem-estar social e cultural, quer ao nível económico, acarretando, por sua vez, novas responsabilidades e exigências em todos os setores profissionais da sociedade.

É neste contexto de desenvolvimento que surge a busca da felicidade e as conquistas em termos de direitos humanos, visando uma sociedade inclusiva, centrando as preocupações na globalidade (e diversidade) da natureza humana. Com efeito, o Homem mudou consideravelmente a sua história, e este facto deve-se, em grande parte, ao “impacto dos desenvolvimentos científico e tecnológico, da vertiginosa capacidade de comunicação [...], bem como da constante e imparável produção de novo conhecimento associada à sua imediata divulgação” (Sá-Chaves, 2007b: 13).

Neste sentido, é imperativo que as organizações se adaptem a estas novas exigências e é neste contexto que a educação assume um lugar de destaque, cada vez mais vincado nos debates e preocupações que ocorrem a nível mundial. Ao enquadrarmos a educação nas referidas exigências socioeconómicas e científico-tecnológicas, partilhamos da opinião de Santos (2007) quando refere que os responsáveis pelas reformas curriculares não podem manter-se alheios a estas questões. Neste sentido, a Escola, em si, tem vindo a sofrer mudanças ao longo dos tempos, reflexo das transformações da sociedade. Neste contexto de mudanças, colocam-se novos desafios ao sistema educativo, apostando-se na aceitação e valorização da diferença como fator de enriquecimento, uma vez que desempenha um papel fulcral na preparação das novas gerações, tal como refere Alarcão (2001a: 10): “aponta-se a educação como cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida”.

Tendo por base o referido anteriormente, constatamos a realização de um número cada vez maior de investigações³ ao nível da inclusão, salientando os seus benefícios e os seus sucessos, não obstante, existam também obstáculos. Neste sentido, consideramos que o presente estudo, centrado na Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível como contributo à operacionalização da Educação Inclusiva, adquire todo o sentido.

A partir da década de 80 começa a configurar-se uma nova realidade no mundo ocidental e Portugal não fica de fora desse processo. Surgem diversos movimentos a favor do direito à educação, como um direito que deve ser extensível a todos, e discussões sobre os sistemas de ensino. Já na década de 90, acontecem amplas reformas estruturais e educacionais inspiradas e direcionadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da UNESCO na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990). É neste âmbito que os sistemas educativos tentam percorrer o caminho no sentido do paradigma da Educação Inclusiva. Com efeito, ao nível da educação, surgem novos desafios. Atualmente, a par das alterações ocorridas na sociedade nas últimas décadas, tem havido uma “[...] tentativa de democratizar o ensino, de permitir o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens” (Jesus, 2001: 5), tendo o sistema elitista, que perdurou ao longo de várias décadas, dado lugar a um sistema de ensino acessível a todos. É esta tentativa de romper com os métodos tradicionais, direcionados para um ensino centrado no professor e de carácter predominantemente académico e transmissivo, que a escola atual procura aproximar-se mais das necessidades reais do aluno e as instituições “[...] se propõem trabalhar com a ‘inclusão’ centrando-se nas [...] adaptações curriculares e posturas pedagógicas dos professores [...] e demais profissionais responsáveis pelo atendimento ao aluno” (Ferreira & Guimarães, 2003: 15).

É neste sentido que as políticas educativas atuais têm vindo a configurar novos meios de articulação dos níveis de ação e decisão curricular, em favor de uma maior autonomia e responsabilização das escolas (Roldão, 2005a), perspetivando uma Escola Inclusiva. Esta deve ser enquadrada no “[...] princípio da igualdade de oportunidades

³ Evidenciamos, como exemplo os seguintes estudos: (i) Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a Inclusão*. Porto Alegre. Artmed; (ii) Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa. Instituto Piaget.

educativas e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito”, isto é, “todos os alunos devem [...] ser incluídos no mesmo tipo de ensino” (Jesus, 2001: 5).

De facto, a principal função da escola é, de acordo com Santos (2007), gerir, tomar decisões e criar condições, de modo a promover o desenvolvimento integral de todos os alunos, numa perspetiva de preparação de cidadãos críticos e construtivos. É por esta mesma razão que Fogli, Filho e Oliveira (2006: 119) afirmam que “[...] cada unidade escolar, com seus professores, alunos, funcionários e comunidade, poderá ser sujeito de sua própria história. A escola sempre será conduzida a um lugar ou outro pela ação de seus agentes”. Neste sentido, a escola será então responsável por proporcionar aos seus alunos um “[...] espaço social de construção de significados necessários e construtivos de toda e qualquer ação de cidadania” (*ibidem*: 120).

A inclusão surge, então, e conforme sustenta Santos (2007: 20), como um paradigma educacional “capaz de promover a rentabilização de recursos humanos, numa escola democrática que tem de estar aberta e preparada para aceitar e trabalhar com todo o tipo de pessoas numa perspetiva colaborativa”. Também Martins (2001: 12) afirma que “[...] a escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos”. Assim, e de acordo com Serrano (2005), a inclusão parte do reconhecimento da diferença como inerente ao ser humano e da aceitação da diversidade, por oposição à exclusão, fundamentando-se num sentimento de pertença dos membros da sociedade na qual a sua participação se torna ativa e significativa.

Neste âmbito, a inclusão configura-se como compreensão e pleno exercício da cidadania por parte de todos os membros da sociedade, bem como o acesso aos direitos fundamentais do ser humano, nomeadamente o direito à educação. Consideramos, por isso, que a sociedade deste milénio é uma sociedade onde não deverá haver lugar para a exclusão, sendo a inclusão um dos princípios fundamentais para a transformação humanizadora (Almeida, 2007). Uma escola que se quer inclusiva

“[...] aspira a respetar y responder a la diversidad de alumnado y profesorado al entender que el aprendizaje es un proceso social que implica una relación mutua [...] que aspira al progreso de todos sus estudiantes desde el respeto a la heterogeneidad, la coeducación, el interculturalismo y la relatividad e interactividad de las necesidades educativas” (González & Urrutxi, 2001: 9).

Porém, mesmo sabendo que a intervenção na educação é lenta, isso não nos impede de construir atitudes e práticas no nosso quotidiano que conduzam a uma mudança estrutural na escola. Sabemos, ainda, que a inclusão envolve, a transformação do sistema educacional, para organizar os recursos necessários ao alcance dos objetivos e das metas de uma educação de qualidade para todos, considerando pertinente o estudo que aqui desenvolvemos. É nesta senda que Abenhaim (2005) alerta para o facto de que a escola muitas vezes exclui até aqueles alunos que pensa estar a incluir, verdade que se verifica através do insucesso educativo com que nos deparamos anualmente. Será, portanto, nesta ordem de ideias que as pedagogias da atualidade remetem para um papel ativo do aluno e do professor, onde o saber se assume de forma contextualizada, dotando o indivíduo de capacidades que lhe permitirão enfrentar as mutações sociais e permitir-lhe-ão “[...] adotar certos comportamentos dentro de certas situações” (Charlot, 2005: 92).

A Educação Inclusiva, e uma vez que a educação é a chave para se chegar à inclusão social, à justiça social e a uma cidadania igual para todos, tem, assim, um papel preponderante nas oportunidades de qualquer ser humano. Conseguir organizar a educação de forma inclusiva requer estar-se sensível à própria filosofia de inclusão e da riqueza da diversidade, o que poderá justificar o longo caminho que foi necessário trilhar até chegarmos, hoje, ao conceito de Educação Inclusiva, aspeto que aprofundaremos no ponto seguinte.

1.2 Educação Inclusiva

A problemática da diferença, e mais concretamente da deficiência, foi abordada ao longo da história de forma diversa. As crianças com deficiência têm sido ao longo dos tempos discriminadas. Só a partir da década de 70 é que houve uma maior preocupação neste sentido, passando a reconhecer-se que os indivíduos com Necessidades Educativas

Especiais (NEE) teriam mais sucesso escolar se fossem inseridos em turmas regulares e tivessem acesso ao currículo comum, desde que este sofresse as adaptações necessárias às suas necessidades (Correia, L., 2006). É a partir desta premissa que têm ocorrido mudanças e controvérsias acerca de respostas às situações de deficiência, isto é, da diferença. Tal como salientam Moreira e Baumel (2001: 3), “[...] historicamente, deficiência e diferença foram concebidas como sinónimos, fazendo com que não se distinguissem limitações próprias da deficiência de limitações construídas socialmente”.

É na procura de respostas para as situações de deficiência inserida nos movimentos contra a exclusão social e, portanto, na necessidade de promover o sucesso de todos os alunos que frequentam as nossas escolas, que a Educação Inclusiva teve as suas origens. É neste sentido que o movimento pela inclusão veio redefinir os papéis da Educação Especial, atribuindo à escola e aos seus profissionais uma responsabilidade sobre as suas ações.

Ao nível da Educação Inclusiva verificam-se novos desafios. A diversidade da população que hoje faz parte das nossas escolas, pela generalização do acesso universal à escola na segunda metade do século XX, e o facto das sociedades atuais no mundo ocidental se caracterizarem por uma crescente diversidade, como referimos anteriormente, coloca novos reptos ao sistema educativo, tendo como objetivo responder adequadamente a essa diversidade.

Com efeito, “baseado no preceito de que cada indivíduo, com sua singularidade, deve usufruir do bem comum, intensifica-se, na sociedade atual, a discussão em torno do novo conceito, denominado *inclusão*”, definido por Mader (1997) e defendido por Mendes, Rodrigues e Capellini, (2003: 181) como um “paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos”.

Neste contexto, a Educação Inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra numa Gestão Curricular Flexível, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, da procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão,

2003b). Pressupõe, ainda, segundo Rodrigues (2006: 77), “uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo”, bem como, segundo Ainscow (2000), uma valorização da diferença, considerando-a como um desafio e oportunidade para criar novas situações de aprendizagem, elencando o que possa impedir a participação de Todos.

Neste sentido, todos os atores do processo educativo (alunos, professores, comunidade, família...) devem trabalhar em conjunto proporcionando, de acordo com Serra (2006), o desenvolvimento das potencialidades e a promoção das aprendizagens de cada aprendente. Baseando-se nestes princípios, Rodrigues (2006) advoga que a Educação Inclusiva é um direito humano, onde todas as crianças têm a prerrogativa de frequentar o ensino regular onde se deverá desenvolver uma pedagogia diferenciada com o objetivo do desenvolvimento global dos alunos “normais” e “diferentes”.

Como tal, compreende-se que, para a construção de uma Escola Inclusiva, será importante desenvolver políticas educacionais capazes de transformar a escola em espaços significativos de aprendizagem, com práticas pedagógicas e curriculares que procurem o desenvolvimento pleno de Todos os alunos.

Neste sentido, e embora a Educação Inclusiva tenha tido a sua origem no centro das pessoas com deficiência, hoje “[...] implique l’adoption d’une vision large de l’*Education Pour Tous*, couvrant toute la gamme des besoins de tous les apprenants [...]” (UNESCO, 2006: 11).

É no mesmo sentido que Aranha (2001: 2) refere que “a ideia de inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”. Ainda no seguimento desta ideia, verificamos, e tal como a UNESCO preconiza, que a diversidade

“ne s’épuise pas dans la multiplicité des différences linguistiques, ethniques et culturelles, mais elle provient aussi de différences moins évidentes mais tout aussi importantes, que sont les différences économiques, de capital social et culturel, des origines sociaux, de suivi des familles et des capacités des élèves” (UNESCO, 2008: 1).

Responder adequadamente a essa diversidade é o desafio da Educação Inclusiva. Além disso, é pelo facto de dever ser para Todos (Correia, L. 2001), que não se pode encontrar “[...] desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização” (Bénard da Costa, 1999: 35-36).

1.3 De uma Educação Inclusiva a uma *Escola para Todos*

Como referimos anteriormente, a Educação Inclusiva teve a sua origem na Educação Especial e o seu cerne está no direito à educação, estabelecido pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em 1948⁴ (UNESCO, 2005). Insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social e inspira-se nos princípios da liberdade e da solidariedade humana (Serra, 2006). O conceito associado à Educação Inclusiva tem como objetivo essencial unificar a Educação Especial e a Educação Regular, partindo da premissa de que “[...] todos os alunos sem excepções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas educação eficaz.” (Serra, 2005: 35).

Tendo como ponto de partida a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* de (1948), posteriormente, na década de 90, após a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de Jomtien (1990), na Tailândia, onde o respeito pelo outro e a equidade se configuram como grandes princípios de ser e de estar com os outros, foram produzidas e aprovadas (com a publicação da Declaração Mundial sobre *Educação para Todos*) as primeiras orientações sobre *Educação para Todos*. A esse respeito, Sanches e Teodoro (2007: 106) consideram que “este posicionamento obriga a um outro *olhar* e um outro *sentir* em relação à riqueza social e à diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos”.

A evolução deste posicionamento acontece após a realização da *Conferência Mundial de Salamanca* (UNESCO, 1994) - *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* - com a presença de Portugal e uma projeção mundial, cujas decisões foram ajustadas às respetivas características socioculturais e económicas de cada país ou região (Bénard da Costa, 2006a).

⁴ Onde se declara que “todos têm direito à educação [...]. A educação deve ser gratuita, pelo menos aos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória”. (Art.26)

Nessa Conferência, da qual resultou o documento *Declaração Mundial de Salamanca*, foram debatidos os pilares da Escola Inclusiva, preconizando uma Educação Inclusiva que reconheça as diferenças individuais de cada aluno. Definem-se diretrizes de ação aos diversos níveis - internacional, nacional e regional - no que concerne às novas concepções de organização e políticas educativas, aos fatores e gestão escolares, ao recrutamento e formação de pessoal docente e, ainda, aos serviços de apoio, às áreas prioritárias e às perspectivas da comunidade educativa. A partir desse momento, passam a situar-se os alunos com NEE num contexto mais alargado dos direitos do Homem, aludindo à *Declaração dos Direitos do Homem*, de 1948, à *Convenção dos Direitos da Criança*, de 1989, à *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, de 1990, e também às *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*, de 1993 (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, a educação de cada um deverá processar-se no Ensino Regular, tendo como referência o currículo escolar. Falar da Educação Inclusiva passa pela total compreensão e atenção dada a cada situação, em particular, o que acarreta graus de dificuldade e complexidade que levam a que os docentes e os alunos sejam confrontados com aprendizagens significativas, fazendo da aprendizagem um autêntico desafio à criatividade, numa lógica de rutura com ideias pré-definidas (Sanches & Teodoro, 2007). Nesse sentido, há que se processar uma mudança de mentalidades, promovendo o sucesso dos alunos que frequentam as nossas escolas (*ibidem*).

Nesta senda, e de acordo com a *Declaração Mundial de Salamanca*, o princípio da Educação Inclusiva consiste na possibilidade que é conferida a todos os alunos de:

“[...] aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas 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 boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994: 11-12).

Esta declaração ganhou relevo significativo quer pelo número de países e organizações não-governamentais envolvidos, quer pelo empenho direto da UNESCO, do PNUD e do Banco Mundial, representando, desta forma, um compromisso político universal para responsabilizar os estados e respetivos governos pela concretização das medidas preconizadas (Baptista, 1999).

Na mesma perspetiva, e a um nível mais contextualizado, salienta-se a elaboração do *Relatório Educação, Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, 1996), onde se perfila a necessidade de garantir o acesso de todos à educação, ao longo de toda a vida no seio da sociedade, “que se deve organizar à volta de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser” (UNESCO, 1996: 77).

Foram produzidos, nos anos subsequentes, encontros e documentos importantes relativos à EI, nomeadamente: a *Carta do Luxemburgo* (1996) cujo objetivo é desenvolver nos professores atitudes para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma EI promotora de todos e de cada um; o *Fórum Mundial Da Conferência de Dakar* (2000), que perspetiva até 2015 o acesso a uma educação de qualidade, grátis e obrigatória, por parte das crianças, mas que, talvez por ter objetivos demasiado ambiciosos, não foi considerada prioritária por alguns países (Hegarty, 2006, citado por Bénard da Costa, 2006a).

No seguimento do *Plano de Acção Dakar* sucederam-se alguns relatórios, concretamente o *Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation pour Tous* (2009), realizado pela UNESCO, no qual foram abordados os objetivos do *Plano de Acção Dakar*, demonstrando que persiste o esforço de concertar acordos e experiências a nível internacional, e mesmo mundial, que viabilizem uma efetiva Educação Inclusiva para a qual se pretende caminhar.

Com efeito, as perspetivas da Educação Inclusiva subjacentes às sugestões apresentadas para a organização dos serviços num sistema de Educação Inclusiva, também se enquadram no movimento de âmbito mundial que tem sido defendido, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais e apresentado em documentos das Nações Unidas e da UNESCO (Bénard da Costa, 2006a).

No seguimento das transformações levadas a cabo na educação, concretamente para conseguir uma Educação Inclusiva, realizou-se em Novembro de 2008, em Genève, a 48ª Conferência Internacional da Educação, *L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir*, com a participação de mais de cento e cinquenta países, incluindo Portugal, com a intervenção da então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, e visando o debate e testemunho dos países participantes, perspetivando, como o próprio título sugere, a Educação Inclusiva.

A reforçar o direito à educação, podemos ler no documento da sessão de abertura dessa Conferência o seguinte:

“L'éducation est un droit humain fondamental, comme on peut le lire dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, dont on célèbre cette année le 60e anniversaire. Depuis son adoption, un certain nombre de traités et d'instruments normatifs importants ont réaffirmé ce droit – tout récemment, la Convention relative aux droits des personnes handicapées, entrée en vigueur en mai dernier. L'ensemble de ces instruments repose sur le même principe: celui de la non-discrimination, pour quelque motif que ce soit” (UNESCO, 2008: 3).

Para além disso, sucederam-se um conjunto de decisões e medidas de organizações internacionais como a UNESCO, que têm vindo a influenciar, como responsáveis pelo desenvolvimento de conceitos relativos ao setor educativo e mais precisamente à Educação Inclusiva (Sanches, 2005), a definição de políticas sociais e educativas de vários países.

Segundo alguns autores (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001), referidos por Sanches e Teodoro (2007: 107), uma das ideias chave da Educação Inclusiva é justamente que a educação deve ser para “todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho”.

No entanto, embora seja consensual que a Educação Inclusiva é um marco essencial para que a igualdade de oportunidades na aprendizagem seja operacionalizada, existem críticos à sua conceção. Rozek (2009), referindo-se a Andreozzi, alerta para o facto de a Declaração de Salamanca remeter para alguns aspetos que fazem da EI uma

fórmula ineficaz para a igualdade de direitos e de oportunidades. Andreozzi centra-se no facto de que a própria definição de Educação Inclusiva pressupõe que exista exclusão, concluindo que a sociedade contemporânea não inclui todos os indivíduos, nem pessoal, nem profissional, nem socialmente, como é preconizado nos ideais da Revolução Francesa. Não analisa, portanto, as diversas condições de exclusão, na ótica da inclusão/exclusão.

Outra crítica da mesma autora, direcionada para a Declaração de Salamanca, vai no sentido de não concordar com o facto de ser a escola a adaptar-se ao sujeito, visto que não promove a mobilidade, obrigando todos os sujeitos (com ou sem NEE) a confluírem no mesmo espaço fechado. Rozek (2009: 9) concordando com Andreozzi afirma que:

“O discurso da Educação Inclusiva direciona esforços pedagógicos via estratégias e programas para promover a eliminação da exclusão; esse movimento tende a igualar a diferença sem reconhecê-la. Isto esvazia a educação enquanto ato simbólico e enfraquece o próprio ato educativo.”

Rozek (2009: 9) remete-nos, ainda, para a visão de Dias (2006) que, referindo-se ao princípio do pensamento moderno de *Escola para Todos*, se questiona: *Em que ponto do caminho esse ideário se perdeu, para que se instaurasse, no século XXI, um novo paradigma, que na verdade é o retorno do princípio ético da educação moderna?*. A crítica é feita, também, ao modelo de avaliação dos alunos, na medida em que a criação de testes e instrumentos que sirvam para medir e classificar a inteligência de cada um leva à exclusão, do mesmo modo que as políticas educativas que são criadas para atender os alunos com NEE, considerados como fugindo à normalidade, levam também a que seja instaurada a própria exclusão. Ao procedermos a comparações a nível de resultados de testes, acabamos por colocar a criança numa situação de classificação, o que leva a que os piores alunos sejam etiquetados e excluídos do contexto de uma infância normal.

Correia L. (1997) assume, também, uma posição clara sobre este assunto, criticando aqueles que defendem a inserção de alunos com NEE nas turmas do Ensino Regular. Na opinião do autor, embora seja benéfico colocar os alunos com NEE (mesmo aqueles com Necessidades Educativas Especiais severas) no mesmo espaço que os alunos do Ensino Regular ocupam, deve ter-se em atenção que nem sempre isso é possível, pois por vezes os seus direitos e o respeito pelas suas individualidades são postos em causa, não se

respeitando as suas particularidades. Neste sentido, acredita que a permanência destes alunos, a tempo inteiro, nas turmas de Ensino Regular, pode não ser a solução mais adequada e benéfica para eles. Considera que a inserção de alunos com NEE em classes regulares vai ao encontro da efetivação da EI mas, por outro lado, alerta para a necessidade de ser dado apoio apropriado, fora da turma, incidindo na realização de tarefas que envolvam o aluno no desenvolvimento de aptidões inerentes ao seu quotidiano. Para o autor “[...] o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio-emocional e pessoal - , por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, L., 1997: 34).

Entendemos, pois, que o mesmo autor, assim como outros investigadores e educadores a que recorre, como por exemplo, Braaten, Kauffman, Polsgrove e Nelson (1988), concordam que as políticas educativas existentes não dão o apoio necessário para que todos os alunos possam ser ensinados em turmas regulares.

Contudo, apesar das críticas levantadas à Educação Inclusiva e dos obstáculos com os quais nos possamos confrontar na sua operacionalização, consideramos que é um desafio que permitirá que a educação e a aprendizagem cheguem a todos os alunos, de forma cada vez mais eficaz, independentemente das suas singularidades. É nossa intenção, com a realização deste estudo, compreender que medidas estão a ser desenvolvidas nesse sentido, no Agrupamento em questão, para que nos seja possível contribuir para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, respeitando os contextos de origem e as características e necessidades de cada aprendente.

1.4 Educação Inclusiva e suas Implicações para as Práticas Curriculares dos Professores e para a Organização das Escolas

Considerando a ação educativa, na escola, como um fenómeno social e à qual estão inerentes meios e fins específicos, à mesma é imposta uma multiplicidade de desafios para que a sua operacionalização seja assegurada (Morgado, J. A., 2000). Tais

desafios sofrem mutações a par das mudanças sociais e, neste sentido, a formação para a cidadania, a promoção para a socialização e o fortalecimento das relações interpessoais começam a fazer parte integrante dos objetivos fundamentais das escolas (Santos, 2007).

É no sentido de dar respostas adequadas a todos os alunos que a massificação do ensino acarretou novos reptos à ação educativa, a partir da diversidade e complexidade das situações sociais emergentes.

Responder adequadamente à diversidade constitui um desafio inevitável com que a escola e os professores se deparam, exigindo-lhes caminhos, também eles diversos, para promover o acesso e o sucesso de Todos. Desta forma, a escola assume um papel fundamental no desenvolvimento de ações para efetivação deste novo paradigma educativo (Mendes, Rodrigues & Capellini, 2003). Contudo, as temáticas de democratização social, que põem de parte a escola estratificada e diferenciadora e apostam na igualdade de oportunidades, embora mais vincadas neste século, continuam a revelar insucesso escolar e desigualdade social (Santos, 2007).

Neste sentido a contextualização e flexibilização curriculares apresentam-se como uma mais-valia para atenuar essas desigualdades sociais. A reconcetualização curricular aponta para um currículo que se encontra permanentemente em (re)construção, como algo aberto, que exige o conhecimento profundo da realidade (*ibidem*), indo ao encontro de uma Educação Inclusiva. De acordo com esta conceção curricular, os professores deixam de ser percebidos como meros executores do currículo, passando a ser perspetivados como (co)construtores e gestores do mesmo. Do nosso ponto de vista, e tal como referimos anteriormente, a EI não poderá ser objetivada apenas para os alunos portadores de NEE, devendo abranger todos os indivíduos numa perspetiva de respeito pelas individualidades a eles associadas, aspeto também defendido por Alves (2006).

É no sentido da concretização de uma Educação verdadeiramente Inclusiva que se espera das “escolas e dos professores um salto qualitativo relevante que permita modernizar o nosso sistema curricular e garantir que a escola básica cumprirá melhor para todos a sua formação de base [...]” (Roldão, 1999a: 45), através da diferenciação e adequação curriculares, gerindo de forma flexível o currículo e procedendo a uma investigação e reflexão aprofundadas do quotidiano escolar. É necessário que os

profissionais educativos se apoiem em atitudes de pesquisa e formação contínua para que a sua prática se “[...] reverta em promoção de desenvolvimento humano por meio das aprendizagens, bem como, sirva de mediação para o processo de construção de identidade dos agentes sociais” (Alves, 2006: 104). É a partir de um “[...] olhar diferenciado para os atuais paradigmas de educação, escola, currículo, sujeito” (Corrêa & Stauffer, 2006: 125) que será possível construir uma educação efetivamente inclusiva e democrática.

A questão da diferenciação curricular pode ser encontrada nos discursos inclusivos da escola, pelo que é evidentemente um dos temas que preocupa os profissionais educativos, nos debates da atualidade. Já na década de 70 se encontram indícios de alguma preocupação em torno desta questão, visto que, nesta década, em Inglaterra, se procedeu a um estudo onde, durante alguns anos, se foi verificando que todos os alunos manifestavam algum tipo de dificuldade, numa ou noutra altura do seu percurso académico, sendo necessário recorrer a meios adequados e adaptados por forma a responder às dificuldades de modo eficaz. Foi através deste estudo, e do respetivo relatório redigido posteriormente, intitulado *Relatório Warnock*, de 1978, que se chegou à conclusão de que não eram apenas os alunos portadores de NEE que necessitavam de um currículo readaptado, mas sim todos os alunos em geral. Após este estudo, o relatório veicula que os programas curriculares devem ser reajustados, para que neste sentido se possam “vencer as dificuldades escolares” dos alunos (Niza, 1996: 144). Este foi um dos primeiros passos a ser dado para aquilo que viria a ser designado por *diferenciação curricular*. Nele podemos encontrar, ainda, uma reflexão aprofundada sobre a necessidade de modificações no seio das escolas, quer ao nível da organização das aulas, quer ao nível da elaboração do currículo e métodos de ensino (Figueiredo, 2002).

Entendendo que a diferenciação curricular deve ser uma prática diária, o que requer que se conceba e concretize o currículo de forma estruturada e flexível, centrado na gestão colaborativa e participativa em que todos os profissionais da educação desenvolvem e partilham conhecimentos, competências e valores, o mesmo irá tornar-se acessível a todos os alunos e irá “[...] proporcionar uma educação de qualidade, quer em termos de níveis de participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que

produz” (Bénard da Costa, 2006a: 16). Na continuidade desta ideia, “o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre alunos, mas também os diferentes objetivos estabelecidos” (Morgado, J. A., 2004: 87) para que os alunos atinjam as competências consideradas básicas e essenciais. Com este objetivo, e no intuito de atingir o sucesso, a qualidade e a equidade na educação, assim como a inclusão social, as responsabilidades não cabem apenas ao professor, porque gere de forma flexível o currículo, mas sim a toda a escola, através do desenvolvimento de práticas inclusivas, implicando “uma abertura para uma nova organização do modelo de escola” (Rodrigues, 2006: 84).

É nesta ordem de ideias que a diferenciação pedagógica e gestão flexível do currículo nos direcionam não só para uma colaboração entre professores, mas também para uma “[...] gestão e organização da escola e sala de aulas” (Silva, 2004: 57). A elaboração de um projeto curricular assume aqui toda a importância, competindo à escola e aos professores o seu desenvolvimento, baseado numa estrutura aberta e flexível, por forma a envolver todos os alunos e, ao mesmo tempo, respeitar as suas especificidades.

No sentido de envolver toda a comunidade educativa e para que todos assumam um sentido de pertença a essa mesma comunidade, compete aos órgãos de gestão a responsabilidade de promover esse envolvimento, conjuntamente com todos os professores, organizando ações de formação e encontrando apoios que permitam aos professores responderem adequadamente à diversidade dos seus alunos (Correia, L., 2003). Essa diversidade é considerada como uma mais-valia em todo o processo de desenvolvimento humano, num contexto de partilha e de participação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (*idem*), almejando o mais alto nível de sucesso para todos (Morgado, J. A., 2004).

Com uma política de Educação Inclusiva, receber, aceitar e responder adequadamente à diversidade, torna-se um imperativo. Este facto induz, forçosamente, uma mudança das práticas pedagógicas e curriculares e das identidades profissionais dos professores. As atitudes diárias terão de se refletir nas práticas dos profissionais, quer junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais, quer junto de todos os alunos

em geral, visto que a flexibilização curricular não pode ficar presa a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias rígidas e fechadas. Pelo contrário, deve conseguir adaptar conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem às condições de cada um (Bénard da Costa, 2006a).

Na verdade, se forem desenvolvidas reflexões ricas, pertinentes e motivadoras sobre as finalidades e mais-valias da Educação Inclusiva e as suas ambições sociais, ainda nos deparamos com um vasto caminho a ser trilhado, a todos os níveis, nomeadamente ao nível da organização da Escola.

Para que haja efetivamente uma reorganização da Escola terá que haver, concomitantemente, uma reflexão sobre a mesma, ou seja, uma escola “com a capacidade de se pensar a si própria”, sendo que “a essa escola pensante” se atribui a “designação de escola reflexiva” (Alarcão, 2007: 121). Subjacente à ideia de uma escola reflexiva, está a existência de uma organização e gestão participada, coerente, interativa e flexível (Alarcão, 2005), tratando-se do conceito de “escola aprendente, qualificante” (Alarcão, 2007: 121), e, portanto, uma escola vista como uma organização aprendente e reflexiva que se ajusta à diversidade dos seus alunos, mais do que os alunos à escola, de acordo com o já preconizado na *Declaração de Salamanca*:

“O princípio orientador deste enquadramento de ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras” (1994: 11).

No fundo, uma escola que se orienta no sentido de viabilizar a concretização de práticas inclusivas.

No entanto, para que a Educação Inclusiva se torne uma realidade é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação (UNESCO, 2005), a cada contexto, não descurando o facto de que o ensino individualizado, a criação/elaboração de programas especiais poderão levar a uma exclusão que, do nosso ponto de vista, deverá ser evitada.

Assim, para além do envolvimento e do papel fundamental dos professores e dos pais, poderá “haver também a necessidade de se envolverem outros recursos (psicólogos, terapeutas, médicos [...])” (Correia, L., 2008: 19), bem como outros serviços de apoio,

nomeadamente o apoio de professores da Educação Especial, enquanto conjunto de serviços especializados destinados a responder às Necessidades Educativas Especiais de alguns alunos, tendo como base as suas capacidades e necessidades e, como fim, a maximização do seu potencial (Correia, L., 2003). Dito de outra forma, deverão existir recursos especializados que se constituem como condição fundamental para a prestação de apoio a alunos com NEE (Correia, L., 2008) , bem como uma equipa multidisciplinar que avalie cada situação, a fim de se perspetivar uma intervenção o mais atempada e adequada possível. Consideramos relevante salientar o facto de o conceito de NEE, de acordo com Serra (2005: 36) e suportado por Ainscow (1999), ser ampliado, no sentido em que nos remete para uma maior abrangência abarcando mais do que deficiências, numa perspetiva mais inclusiva, “passando a considerar-se nele, todas as crianças que experimentam algum tipo de barreira no âmbito das experiências relativas à sua vida académica [...]”.

No seguimento de uma Educação Inclusiva, os recursos constituem-se como fundamentais, orientando a intervenção, segundo Ainscow (1999, citado por Serra 2005: 37), não “apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas antes no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos em que a criança vive”, sendo que a educação deve ser encarada como facilitadora do desenvolvimento humano, livre de quaisquer barreiras, físicas ou de outro teor (UNESCO, 2005). Neste propósito, a existência de recursos pedagógico/didáticos e a eliminação de barreiras arquitetónicas são exemplos de responsabilidades que deverão ser assumidas, conjuntamente com as identidades locais. Nesta ótica, o recurso a parcerias ganha todo o sentido (*idem*), sendo que as mesmas são algumas das implicações para a escola visando a operacionalização da Educação Inclusiva, envolvendo, portanto, “todos os membros da comunidade local, incluindo líderes políticos e religiosos, serviços locais de educação e os media” (*ibidem*: 13), entre outros que se afigurem profícuos.

Assim, e considerando que a Educação Inclusiva pretende melhorar os locais de aprendizagem, bem como criar oportunidades para que todos os alunos sejam bem sucedidos nas suas atividades, os recursos “[...] tais como materiais escolares,

equipamento especial, pessoal auxiliar [...]” (Serra, 2005: 15), tornam-se uma necessidade para apoiar os professores na operacionalização da Educação Inclusiva e, por conseguinte, na Gestão Flexível do Currículo.

Independentemente de quem define o currículo nacional, os professores são os principais executores práticos dos currículos e, nesse âmbito, têm uma responsabilidade indiscutível nas situações de aprendizagem escolares (Lopes, 2003). Os professores “[...] deverão trabalhar em conjunto a fim de se certificarem que as necessidades de todos os alunos são atendidas e que todos os alunos são encorajados a maximizar o seu potencial” (Voltz, Brazil & Ford, 2002: 9).

Cachapuz, Praia e Jorge (2000) descrevem de forma inequívoca o papel que os professores podem desempenhar sobre o próprio currículo:

“[...] faz todo o sentido dizer que os bons professores podem recuperar o pior currículo, informando-o de componentes essenciais para o vivificar, para relevar a humanização e a cultura científica, os valores éticos e morais, para dar sentido a novas atitudes sobre o sentir e o pensar. E, de outra forma, os maus professores podem liquidar o melhor dos currículos, lendo as suas principais mensagens de uma forma distorcida [...] Apela-se, pois, para um trabalho conjunto dos professores, quer na interpretação e (re)construção do currículo quer na sua mobilização” (p. 77).

O próprio Ministério da Educação considera que um elemento essencial da ação dos professores é a sua capacidade para trabalharem de modo colaborativo, assumindo um papel ativo na estruturação e operacionalização do processo de gestão flexível do currículo, valorizando estruturas de gestão curricular da escola e intervindo em diversas instâncias, como sejam os Conselhos de Turma, as Direções de Turma, os Departamentos Curriculares e a Articulação com a Comunidade Educativa (ME, 1999).

Como em qualquer outra atividade profissional, o professor necessita de aprender a desempenhar a sua função mesmo depois de ter terminado a sua formação académica. Isso só será possível se conseguir praticar uma ação educativa baseada “[...] numa atitude reflexiva, usando a investigação-ação como estratégia educativa de resolução de problemas” (Zeichner, 1993 e Sanches, 2005, citados por Sanches & Teodoro, 2007:114) ou, como resume Rodrigues (2001), o professor desenvolve-se em conjunto com o aluno e com a escola.

As atitudes dos professores relativamente à Educação Inclusiva dependem fortemente da sua experiência, sendo que se os alunos são vistos como um desafio, as atitudes tendem a ser positivas (UNESCO, 2005). Outros fatores que influenciam as atitudes dos professores e, portanto, que interferem no sucesso da Educação Inclusiva, são nomeadamente: “a formação do professor, a possibilidade de ter apoio na sala de aula, o tamanho da classe [...]” (UNESCO, 2005: 19), e acrescentaríamos, no que concerne à nossa experiência, o excesso de trabalho e a burocracia.

Parece-nos, no entanto, que a forte reticência à generalização da Educação Inclusiva, que se tem verificado por parte de alguns docentes, não diz respeito tanto à rejeição deste tipo de filosofia, raramente contestada ou questionada, uma vez que o seu fundamento é, por essência, e na nossa perspetiva, indiscutível, mas verifica-se, sobretudo, em função de considerações pedagógicas, uma concretização, no contexto presente, com escassos recursos atuais.

Acreditamos, assim, que não basta decretar a Educação Inclusiva para que esta se torne pedagogicamente efetiva e eficaz, pois, a ser desta forma, a inclusão mais não será do que uma integração física, no espaço escolar ordinário (todos na mesma turma) com a perspetiva de uma continuação das práticas pedagógicas atuais que só poderá conduzir estas crianças a uma maior situação de fragilidade. A inclusão sistemática parece-nos uma resposta demasiado simples para uma situação demasiado complexa. Proceder a ajustamentos e/ou alterações tanto no desenho e na gestão curricular, como no desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo ao nível dos valores, atitudes, competências, práticas pedagógicas e na liderança efetiva, são aspetos essenciais para que se modifique a cultura e a organização da escola (Morgado, J. A. 2004). Estas mudanças são fundamentais para a implementação da Educação Inclusiva.

Assim, no contexto de uma escola que se deseja cada vez mais inclusiva, é impreterível que se desenvolvam novas atitudes. A diferenciação deverá partir da diversidade e os professores devem ter em conta o grupo heterogéneo de alunos de cada turma e aprender em grupo, de forma cooperativa, responsável e responsabilizante. Devem também adotar atitudes que impliquem os alunos na construção dos seus próprios saberes, ao mesmo tempo que abre a escola a uma socialização do saber entre si

próprios e os alunos (Sanches & Teodoro, 2007). A Educação Inclusiva requer uma “[...] reorganização do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e apta a trabalhar com todos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais” (Grande, 2006: 9).

Nesta perspetiva, uma *Escola para Todos* deve nortear-se pelos princípios da Educação Inclusiva, o que implica estar intimamente “relacionada com a implementação de respostas adequadas ao largo espectro de necessidades educativas dos alunos [...]” (UNESCO, 2005: 12), recorrendo para tal à Gestão Curricular Flexível, aspeto sobre o qual nos debruçaremos no capítulo dois.

1.5 Enquadramento Legal da Educação Inclusiva no Contexto Nacional

Acreditamos que a legislação relativa à educação deveria evidenciar os objetivos da inclusão e, como tal, conduzir as escolas à dotação de meios úteis à incrementação dos desenvolvimentos e dos processos tendentes à inclusão. Desta forma, deveria existir um enquadramento que abarcasse todos os setores da escolaridade obrigatória com objetivos das políticas direcionadas para todos os membros da comunidade educativa. Verifica-se que a evolução da Educação Inclusiva em Portugal, desde meados do século XX até aos nossos dias, sobretudo no que diz respeito às medidas educativas especiais para fomentar a Educação Inclusiva, é suportada por várias medidas legislativas que traduzem as diferentes fases desse processo evolutivo. Na verdade se queremos que haja equidade e qualidade na educação é, na senda de Correia L. (2003), necessário que a legislação seja elaborada, regulamentada e implementada nesse sentido, embora saibamos que “a legislação, por si só, não tem capacidade para [...] garantir a sustentabilidade das mudanças que se impõe no sector educativo” (Bénard da Costa, 2006a: 42).

Neste capítulo aludimos ao enquadramento da Educação Inclusiva em contexto nacional, particularmente a partir da década de 70, fazendo referência a alguma legislação que se nos afigura mais significativa nesse âmbito.

Com a Constituição da República Portuguesa (1976) é consagrado o direito de todos os cidadãos à educação e à igualdade de oportunidades no acesso ao êxito escolar, bem como a integração na sociedade: “Todos têm direito ao ensino com garantia do

direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Artigo 74º, ponto 1), incumbindo ao Estado “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (artigo 74º, ponto 2, alínea a).

Parece-nos, assim, existir uma clara preocupação em promover o ensino para todos, sendo esta reforçada pelo artigo 73º, ponto 2, onde consta:

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº 46/86, de 14 de outubro, consigna, pela primeira vez, ao Ministério da Educação a responsabilidade pela educação de crianças com deficiências e a prioridade do ensino destas crianças nas estruturas regulares de educação (no artigo 17º). No mesmo artigo são, ainda referidos os objetivos da Educação Especial: “A Educação Especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”.

Também o Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, se configurou como um importante impacto no sistema educativo, determinando as diferentes modalidades de apoio que as escolas oficiais do Ensino Básico deviam disponibilizar para garantir a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma vez que a legislação em vigor carecia de atualização e de maior abrangência, justificadas, ambas, pela evolução dos conceitos relacionados com a Educação Inclusiva, bem como pelas profundas transformações verificadas no sistema educativo e as recomendações das organizações internacionais, a que Portugal está também vinculado. Neste sentido, Portugal deveria seguir aquelas recomendações para facilitar o acesso de todos os alunos ao Ensino Regular e, ainda, a experiência acumulada que permite considerar os diplomas até então vigentes, desatualizados e de alcance limitado. Com efeito, o presente diploma

considerou “a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração” (DL 319/91).

Relativamente ao reforço da responsabilização atribuída às escolas, no que concerne os alunos com Necessidades Educativas Especiais, o Despacho 105/97, de 1 de julho, estabeleceu o enquadramento normativo dos apoios educativos, criando, também, a figura do “docente de apoio educativo”, em substituição dos professores de educação especial, “que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (Sanches & Teodoro, 2006: 74).

De todo este processo de enquadramento legal adequado foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como 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 sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projetos de gestão flexível do currículo. As escolas envolvidas neste projeto construíram processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procurou encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalhavam diariamente. Tais projetos consideraram como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas. É neste contexto que é publicado o Decreto-Lei nº 6/ 2001, de 18 de janeiro, que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico. Este decreto, no ponto 1 do artigo 2º, designa por “currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico [...]”. Aponta, ainda, o mesmo decreto que o desenvolvimento do currículo nacional, numa lógica de adequação ao contexto de cada escola, se deve efetivar através da construção de um Projeto Curricular de Escola/Agrupamento e de um Projeto Curricular de Turma, como forma de o adequar

ao contexto de cada turma, em detrimento do currículo como um conjunto de normas decididas a nível central, para cumprir de modo supostamente uniforme. Assume, assim, o Programa do Governo, com a aplicação deste Decreto-Lei, como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo 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, concretamente no que diz respeito à Gestão Curricular Flexível.

O Decreto-Lei nº 20/2006, no ponto 1 do artigo 6º, consagra a criação de “lugares de Educação Especial destinados a promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado”. São então extintas as Equipas de Coordenação do Apoio Educativo, passando a ser colocados nos quadros dos Agrupamentos de Escolas os professores de Educação Especial para a qual possuem formação especializada. Este decreto acaba por recuar no tempo, relativamente aos discursos e práticas educativas que se centravam na construção de uma escola “de todos, para todos e com todos” (Sanches e Teodoro, 2007: 112).

Posteriormente, com o intuito de legislar a favor de uma Educação Inclusiva é publicado o Decreto - Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que revoga o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, e que estabelece as condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da escola. Este Decreto-Lei refere que a Educação Inclusiva pressupõe a individualização e a personalização das estratégias educativas, enquanto método para promover o desenvolvimento de competências universais, que permitam a autonomia e o exercício de uma cidadania plena.

Neste breve olhar retrospectivo, torna-se visível uma preocupação crescente em legislar a favor do desenvolvimento e implementação de uma Educação Inclusiva. No entanto, verifica-se que as medidas preconizadas na legislação nem sempre tiveram a repercussão desejada, devido a diversas razões, nomeadamente, a falta de apoios financeiros, o recurso demasiado generalizado ao apoio individualizado, a falta de

professores com formação específica e carência de apoios técnicos ou equipamentos solicitados pelas escolas. Reconhecemos, por isso, que, apesar de todos os esforços, ainda há muito a fazer para conseguirmos uma Educação verdadeiramente Inclusiva para Todos.

Neste sentido, Sanches e Teodoro (2007) afirmam que é urgente que se dê início a práticas inclusivas com as condições de que dispomos, mas sempre no sentido de melhorar, aprendendo à medida que se vai cooperando. Não se pode partir do princípio que o aluno tem um caminho pré-definido a percorrer, concebido pelo currículo inflexível existente. Pelo contrário, deverá ser com base no aluno que se determina o currículo de que necessita, cabendo ao professor flexibilizá-lo a par do próprio aprendente, de modo a que a aprendizagem se concretize. Serra (2005: 43) direciona-nos para a urgência de deixarmos para trás a expressão *Escola Inclusiva*, pois considera que se trata de uma expressão em si mesma estigmatizante, defendendo que deverá passar-se a usar a palavra *Escola*, ou simplesmente a expressão *Escola Contemporânea*. Em sua opinião, a mesma englobará todos os alunos, sentindo-se preparada para os receber qualquer que seja a sua dificuldade, envolvendo-os ao máximo nas suas aprendizagens.

Importa referir que a educação pública faz parte dos fundamentos de qualquer sociedade democrática, como acontece em Portugal. Neste caso, acredita-se que o sistema educativo português é capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos e de os preparar para o seu papel como cidadãos conscientes, interventivos e responsáveis na sociedade. A Educação Inclusiva no sistema educativo português, bem como o enquadramento legal que a sustenta, procura fomentar a construção de uma sociedade eminentemente inclusiva, o que requer profissionais e escolas capazes de concretizar tal desiderato.

Síntese

A Educação Inclusiva esteve durante muitos anos associada apenas à Educação Especial e, concomitantemente, aos alunos que possuíam algum tipo de deficiência, sendo, por isso, inseridos no grupo de alunos com NEE. Na atualidade, o modo como a Educação Inclusiva é concetualizada, implica que a Educação Especial seja entendida como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, em que todos os alunos participem na sua própria aquisição de conhecimentos e desenvolvam, ao máximo, as suas capacidades. Desta forma, e apoiando-nos em Booth e Ainscow (2002: 7), uma Educação Inclusiva é “aquela que está em movimento”, uma vez que requer uma participação ativa de todos os que nela se envolvem.

Tal como foi analisado ao longo deste capítulo, quaisquer que sejam as mudanças numa sociedade, elas serão sempre lentas e operadas de uma forma gradual e a educação não escapa a esta realidade. No entanto, verificamos que as mentalidades começam a mudar em prol de um ensino que decorre a par com o desenvolvimento das sociedades e da criação de ambientes que respeitem a diversidade dos alunos.

Embora se estejam a tomar cada vez mais direções no sentido de uma Educação Inclusiva, existe ainda um caminho muito longo a percorrer. Na nossa perspetiva, e tal como afirma Werneck (2003: 133), as instituições deveriam “[...] ensinar seus alunos a decifrar todas as linguagens sociais”, um imperativo que implica uma revisão dos “[...] pensamentos, conceitos e sentimentos, questionando-se o sentido e o contexto dessa tão comentada crise de paradigmas dos dias atuais”, uma vez que existem inúmeras visões acerca da mesma temática.

Verificamos, pois, que implementar uma Educação Inclusiva não é de todo impossível, nem uma utopia. Urge, simplesmente, a criação de condições que apostem na diferenciação pedagógica e curricular, onde o professor assuma um papel de destaque, tornando-se um “[...] agente activo en el desarrollo de cada niño y en la transmisión de los cambios sociales que les afectan, como vivir en un tipo de familia u otro, o convivir con ellas alrededor” (Iribarren, 2010: 10). Além disso, devem ser tomadas algumas iniciativas como, por exemplo, “[...] volver a pensar en el currículo, repensar la diversidad

de manera amplia, modificar la cultura y la organización del centro, y reconstruir la organización del aula” (González & Urrutxi, 2011: 9).

Após esta análise e reflexão, podemos afirmar, em consonância com Alves (2006), que a Educação Inclusiva não é apenas aquela que aceita as diferenças, mas a que faz da diferença uma forma de se expressar e operacionalizar o mundo. Reconhecer e aceitar a diferença não é suficiente. É imperativo que se transformem as ações de todos nós, docentes e profissionais da educação, convertendo-as numa atitude de respeito pelo outro e por todas as individualidades que lhe estão associadas.

Para que isto seja possível, é necessário que o professor dê início a práticas reflexivas, críticas e autónomas para que se convertam em “[...] profesionales que puedan revisar su práctica y producir cambios [...] constituyendo grupos de trabajo colaborativo en los cuales la articulación de la investigación didáctica con la formación inicial de los profesores y con la formación continua de los docentes en servicio” (Meinardi, 2009: 8).

Neste âmbito, a **Gestão Curricular Flexível** ganha todo o sentido, tema que desenvolvemos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL

Introdução

O seguinte capítulo do enquadramento teórico do estudo é dedicado ao conceito de currículo. Partindo da origem e evolução do conceito, bem como das teorias curriculares que lhe servem de base e o fundamentam, analisamos o conceito de desenvolvimento curricular, dimensionando-o em torno dos distintos contextos em que as decisões curriculares ocorrem e dos diferentes modelos de desenvolvimento curricular que daí resultam, com particular incidência no papel do professor e na estrutura curricular vigente.

Em momento posterior, e na sequência dos aspetos referidos anteriormente, abordamos os conceitos de Gestão Curricular e de Gestão Curricular Flexível, fazendo referência à importância da passagem de um conceito de currículo visto como produto para um conceito de currículo visto como projeto.

Terminamos o capítulo com uma referência ao conceito de autonomia curricular, bem como às implicações que lhe estão associadas, sobretudo quando pretendemos que os professores se assumam como verdadeiros decisores curriculares, em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.1. Conceito de Currículo

2.1.1 Origem e Evolução

O conceito de currículo tem vindo a sofrer uma “erosão natural” ao longo do tempo, não existindo ainda consenso relativamente à sua definição e/ou aos elementos que o caracterizam (Pacheco, 1995a: 13). São diversas as definições propostas pelos vários teóricos da área, impedindo que se estabeleça uma definição consensual, o que denota a forte polissemia que perpassa este conceito (Morgado, J. C., 2000).

Derivado do termo latino *currere*, a palavra currículo engloba duas ideias essenciais: *caminho ou percurso a seguir* e sequência ordenada de um conjunto de estudos ou disciplinas concernentes a *um determinado curso ou ciclo de estudos* (Pacheco, 1996).

Relativamente ao aparecimento da palavra currículo, em 1981, Hamilton refere que o primeiro registo do termo currículo se encontra no *Oxford English Dictionary*, no qual a palavra *curriculum* é utilizada nos registos provenientes da Universidade de Glasgow, em 1633, inserida “num certificado de graduação outorgada a um professor” (Paraskeva, 2000: 31), logo após a reforma da universidade pelos protestantes, em 1577 (Morgado, J. C., 2000; Paraskeva, 2000).

Sendo assumido como um “instrumento de escolarização” (Morgado, J. C., 2000: 19), o currículo deve estar em permanente sintonia com os imperativos que, em cada momento, a sociedade define para a educação. Assim se compreende que a sua conceção como área científica tenha surgido perante a necessidade de dar resposta à emergência de uma sociedade industrializada e às pressões que exerceu sobre a escola no sentido de cumprir finalidades bem explícitas e de formar mão-de-obra qualificada (Pacheco, 1996).

Trata-se de uma área recente que, embora tenha começado a identificar-se no seio das Ciências da Educação a partir de meados do século XIX, só no limiar do século XX viria a assumir um lugar de destaque no campo educativo (Morgado, J. C., 2000). Foi nessa altura que o currículo começou a adquirir um “estatuto epistemológico-científico próprio” (Ribeiro, 1995: 3) e a configurar-se como uma área de conhecimento.

Na verdade, embora as primeiras contribuições para a configuração do campo curricular como campo específico de estudo se atribuam a Spencer, na segunda metade do século XIX (Morgado, J. C., 2000), é com Dewey e Bobbitt, no início do século XX, que o currículo começa a configurar-se como um campo autónomo de conhecimento, no domínio da educação, e as escolas começam a compreender que é da sua responsabilidade proporcionar respostas às exigências impostas pela sociedade. Para Bobbit, inserido num movimento de cariz eficiente, a escola deveria almejar um currículo mais científico, centrado no processo de ensino-aprendizagem, direcionado para as aprendizagens escolares e, em simultâneo, para os comportamentos sociais (Morgado, J. C. 2000; Paraskeva, 2000). Por seu turno, Dewey, pertencente a um movimento progressista, reporta-se ao currículo, inserindo-o na reforma educativa que eclodiu nos EUA, defendendo que a escola deveria refletir a sociedade, pois esta deve apresentar-se sob a forma de experiências vivenciadas, em que o aluno se posiciona num lugar de

destaque relativamente às preocupações curriculares (*idem*). É neste sentido que Paraskeva (2000: 33) exalta “o primado da experiência, postulando-o como prova cabal do conhecimento”.

Com a eclosão da II Guerra Mundial as sociedades sofrem novamente alterações acentuadas. Após o término deste conflito, o papel da educação coloca-se no centro das atenções e passa a ser uma referência obrigatória no debate político e educativo em diversas nações, que exigem dela respostas sociais e económicas que permitam ultrapassar o caos provocado pelo conflito (Morgado J.C., 2000). Na década de 50, Tyler (1949), na sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, e seguindo a corrente positivista, propõe um modelo de desenvolvimento curricular que pretende estabelecer uma ligação entre teoria e prática, embora seja apenas na década de 60 que esta área se desenvolve com os trabalhos de Taba (1962), tendo servido de base para as reformas educativas desencadeadas nessa época e que passaram a ter em linha de conta um conjunto de fatores políticos, administrativos e económicos e a consignar maior atenção à formação de profissionais educativos (Morgado, J. C., 2000; Paraskeva, 2000). Ainda na década de 60, ressaltam os estudos de Callahan, que propõe uma definição de currículo associada ao mundo empresarial e económico (Paraskeva, 2000). Os administradores das instituições educativas começam a dar mais ênfase ao *modus operandi*, relegando para segundo plano os valores educacionais, centrando-se, por isso, numa perspetiva mais tecnicista de educação. Estas mudanças culminariam numa maior atribuição de responsabilidades aos docentes, no que concerne aos métodos utilizados em sala de aula e às mudanças que se operam ao nível curricular.

Nos finais da década de 60 e início da década de 70, surgem movimentos de reconcetualização curricular, relativamente aos saberes científicos associados ao *New Academic Reform Movement* (*idem, ibidem*). Os currículos acentuam a sua dimensão científica, centrando-se, na prática, em “métodos de descoberta próprios da ciência” (Roldão, 1999a: 17). Ainda nestas duas décadas, Tyler e Bloom apoiam-se no movimento behaviorista, acentuando a vertente tecnicista do currículo a partir da importância que consignam à planificação e avaliação do ensino. Estas ideias viriam a ser fortemente criticadas por vários estudiosos, inseridos no movimento de contestação estudantil da

época, com base na necessidade de reforçar os valores de liberdade e dos currículos passarem a centrar-se nos interesses do aluno, incidindo em temas da atualidade, onde o conhecimento é posto “ao serviço dos problemas reais sociais” (*idem, ibidem*). Na opinião de Paraskeva (2000), destacam-se como protagonistas desta corrente contestatória alguns teóricos como Schwab, MacDonald, Huebner, Apple e Michael Young, tendo este último sido influenciado pela Nova Sociologia da Educação.

Nas décadas de 70 e 80, do século passado, torna-se visível a preocupação do currículo ser entendido como meio de garantir o domínio de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de aprendizagens sistematizadas, contribuindo assim para dar resposta às preocupações com a educação cívica e a formação de cidadãos capazes de se integrarem de forma plena e de intervirem na sociedade (Roldão, 1999a).

A este respeito, Stenhouse (1975, citado por Paraskeva, 2000) chama a atenção para três dimensões do currículo que se enquadram nos estudos de três grupos de teóricos. A primeira, proposta por Neagly e Evans (1967), centra-se na definição de currículo como compêndio das experiências ocorridas na escola e evidencia as mais-valias resultantes do alcance de resultados por parte dos alunos. A segunda, centrada na proposta de Inlow (1966), concebe o currículo como o esforço efetuado por parte das escolas que orientam o estudo dos aprendentes, seguindo determinados objetivos preconcebidos. A última apoia-se em Johnson (1967), que apresenta o currículo como uma série de objetivos de aprendizagem, previamente determinados, visando a previsão dos resultados educativos. Para além destas três dimensões, Paraskeva (2000), acompanhando ainda a perspectiva de Stenhouse (1975), faz alusão a Foshay e Saylor que, durante estas décadas, veem o currículo como um aglomerado de experiências que o aluno adquire na escola, sob a orientação desta e por ela proporcionadas. Alude, também, a Phenix que entende o currículo como um modelo organizado do programa de educação da escola, onde a matéria vem descrita, e ainda como o método e a ordem de ensino, no sentido em que o currículo é visto como um plano e uma organização de estudos.

Na década de 80 evidenciam-se, também, os trabalhos de D’Hainaut (1980), que estabelece uma distinção entre os vocábulos programa e currículo, como forma de

esclarecer as confusões que se tinham vindo a levantar relativamente a estes dois conceitos. O autor identifica o **programa** como “uma lista de matérias a ensinar, acompanhadas de ‘instruções metodológicas’ que eventualmente o justificam”, fornecendo “indicações sobre o método ou sobre a abordagem que os seus autores julgam a melhor ou mais pertinente” (D’Hainaut, 1980: 19). Por seu turno, o **currículo** apresenta-se como

“[...] um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa [...] compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados” (idem, ibidem: 21-22).

Segundo Morgado J. C., (2000), ainda nesta década, Jackson, Kelly, Apple e Torres Santomé, analisando as (re)concretizações curriculares emergentes nas últimas décadas, referem-se ao conceito de *currículo oculto*. Por seu turno, Formosinho (1983: 44) vai ao encontro destes autores, recorrendo à definição de currículo utilizada na Sociologia da Educação, concebendo-o como “tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada”. Ou seja, o currículo oculto engloba tudo aquilo que é “aprendido através do contexto, do contacto com vários tipos de pessoas ou é mesmo objecto do ensino informal dos colegas” (*ibidem*). O autor alerta, portanto, para a existência de um “currículo escondido (*hidden curriculum*)”, na medida em que abarca “todas as aprendizagens que os alunos fazem”, independentemente de estarem previstas, ou não, em termos formais (*ibidem*).

A propósito da definição de currículo, Morgado J. C., (2000), assevera que esta definição surge pela primeira vez proposta por Jackson em 1969, como forma de se referir à existência de outro currículo para além do currículo oficial. Esta ideia é corroborada por Torres Santomé (1995, citado por Morgado, J. C., 2000: 26), afirmando que o currículo oculto não se assume como um documento oficial e se refere aos “conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” que o aluno adquire com a sua participação nos processos de ensino/aprendizagem e nas interações do dia-a-dia na escola e que estão à margem daquilo que é determinado por ela. Por seu turno, Ribeiro

(1996: 19) defende a mesma perspectiva, afirmando que as aprendizagens que constituem o currículo escondido referir-se-iam “aos efeitos educativos ‘não-acadêmicos’ que a escola parece promover mas que não são explicitamente visados pelo currículo formal”, ou seja, as aprendizagens que levam à “aquisição de valores, socialização, manutenção da estrutura de classes sociais e fomento de atitudes de conformismo”.

Ainda no que diz respeito ao conceito de currículo, Stenhouse (1987: 117-118) defende que este se situa num campo dinâmico, visando a garantia da ligação dos princípios e atividades educativas, eliminando disfuncionalidades que existem entre teoria e prática. Para este autor, o currículo surge como um “instrumento de transformación de profesores y de alumnos” que se liga a

“[...] un proceso de investigación y de desarrollo del profesor [...] más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantea en situaciones puntuales y también concretas” (ibidem).

Em idêntica linha de pensamento, Zabalza (1992a: 25) propõe uma definição de currículo segundo duas aceções (restrita e abrangente), que não se excluem mutuamente:

“O primeiro modelo [...] de planificação baseia-se na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado. O segundo modelo [...] centra-se sobretudo na análise a posteriori dos resultados reais”

O autor afirma, ainda, que nenhum dos modelos se pode desenvolver de forma positiva se não se debruçarem na investigação e na análise dos resultados obtidos, tendo por base “todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem”.

Para Roldão (1999a: 16), a dinâmica curricular que se foi afirmando ao longo do século XX, e que designa por *evolução pendular*, revela uma perspectiva de “alternância relativamente à atribuição de maior ênfase às dimensões associadas aos saberes ou às dimensões relativas ao aluno, aos seus interesses e necessidades”. De forma sintética, refere-se às primeiras décadas deste século como um período de teorização curricular, incidente mais nas práticas que valorizam a ligação “da aprendizagem às necessidades práticas da vida social” e que contribuíram para que a escola adquirisse um estatuto de

“*sociedade em miniatura*”, uma vez que é nela que os alunos recebem a formação para a vida em sociedade (Roldão, 1999a: 16).

A mesma autora concetualiza o currículo como um “conceito socialmente construído”, isto é, como “uma construção social, resultante de necessidades sociais”, envolvendo “tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar”, bem como o que “socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar”, apresentando, portanto, duas vertentes, que vão ao encontro das apresentadas anteriormente (Roldão, 2001: 60-61).

Posteriormente, e uma vez que não se consegue chegar a uma definição consensual e concreta de currículo, Roldão (2005b: 5) define-o como um *conceito-nuvem*. No entanto, refere também que o objetivo é que o mesmo se apresente como um “todo unitário, finalizado e articulado, orientado por finalidades de aprendizagem dos alunos, que dá sentido a todas essas disciplinas enquanto saberes”.

Partindo de diversas definições, aceções e perspetivas de currículo, Gimeno Sacristán (1995: 15) considera que o mesmo se pode analisar em cinco âmbitos distintos: **(i)** como uma *função social* (elo de ligação entre sociedade e escola); **(ii)** como *projeto ou plano educativo* que se pretende (intenções, aspetos, conteúdos, etc.); **(iii)** como uma *expressão formal e material desse plano*; **(iv)** como um *campo prático* (analisa os processos instrutivos e a realidade prática) e como campo privilegiado que estuda a interseção de práticas diversas; **(v)** como *campo de investigação* de todos os temas a ele associado – o currículo irá depender do contexto onde se insere, expressando-se através de comportamentos diversos, onde se estabelece diálogo entre os agentes sociais, técnicos, alunos, professores, pais –, nomeadamente as funções socializadora e cultural da escola. Daí que considere o currículo como “la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo” (*ibidem*: 18), o que, na opinião de Morgado, J. C. (2000), acabará por ser, também, reflexo dos conflitos de interesses e perspetivas que o perpassam.

Na opinião de Pardal (2005: 18-19), o currículo continua a não responder às modernas “expectativas de todos nem às aspirações de cada um”, uma vez que a escola de massas se apresenta de forma heterógena mas continua a utilizar um currículo

uniforme que não é “construído por todos” nem considera a “heterogeneidade sócio-cultural dos alunos”, acabando por valorizar a uniformização que se tem traduzido numa maior frustração dos alunos. O que se pretende, presentemente, e conforme referimos no capítulo anterior, é a construção de uma escola democrática que atenda às diferenças, o que leva este autor a propor que o currículo seja constantemente atualizado, incidindo numa “participação mais ampla da sociedade na elaboração do mesmo”, garantindo, desta forma, “um maior equilíbrio entre os sistemas escolar e social” (*ibidem*). A escola é um poderoso agente de socialização e, como tal, tem a responsabilidade de responder aos desafios e aspirações da sociedade, adaptando intelectual e afetivamente o ensino aos alunos que o frequentam, tendo em conta o meio em que se insere. É, assim, na gestão contextualizada do currículo e das respetivas ações estruturadas de supervisão desse processo de contextualização que o nosso estudo ganha todo o sentido.

No caso do Sistema Educativo Português, constatamos que este foi, durante muitas décadas, caracterizado pelo monoculturalismo, como reflexo da sociedade em que se vivia, estando apenas incumbido de preservar e transmitir os valores tradicionais de uma dada cultura de elite. Nesse período, a diversidade era vista como um problema e não como um enriquecimento. Contudo, observamos que estes ideais mudaram, conjuntamente com a sociedade, e esta necessidade de mudança passa, obrigatoriamente, por alcançar a democratização do ensino, visando a multiculturalidade, tendo a escola a obrigação de se adaptar a todos os alunos. As reformas educativas portuguesas, iniciadas por Veiga Simão, e a publicação da LBSE atribuem ao Estado a responsabilidade de configurar e concretizar o fenómeno educativo, sendo da sua competência determinar os moldes em que o sistema educativo atuará, para além de definir os objetivos, as medidas e ações que corporizam a política educativa, relacionando-a com o contexto sócio-político-económico (Paraskeva, 2000). É neste sentido que a CRSE⁵ vê o currículo como um plano de ação, que abrange o currículo formal e toma em consideração o currículo oculto, entendendo-o tanto em sentido restrito como em sentido lato:

⁵ Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

“Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando 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” (CRSE, 1988: 97)⁶.

No prosseguimento deste princípio, a LBSE, no nº 1, do art.º 48.º, determina que “o objectivo é conseguir, com um tal programa educativo – completo e integrado –, a formação integral e a realização pessoal dos educandos”⁷.

Para além desta visão mais pessoal, a dimensão social, cultural e política do currículo permite entender que o mesmo só poderá ter expressão plena e ser operacionalizado com base em ideologias/sistemas de ideias, valores, crenças e atitudes, partilhadas por um grupo de pessoas. A função política da educação resulta, então, das pressões económicas e das pressões ideológicas que se exercem sobre o sistema educativo e, em particular, sobre o currículo, sendo, em nosso entender, a partir daí que o currículo deve ser idealizado e concretizado.

Em Portugal, o interesse do Estado perante a educação surge expresso na Constituição da República, devendo, por isso, garantir que sejam cumpridos os princípios e os propósitos que aí se encontram definidos relativamente à educação, nomeadamente os princípios da igualdade de acesso e sucesso educativo por parte dos cidadãos. É nesse sentido que Paraskeva (2000: 74) nos remete para a LBSE, nomeadamente, para o art. 3º, alíneas d) e f), em que se determina que a educação deverá

“assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas [...], assegurar a igualdade de oportunidades de ambos os sexos [...], contribuir para desenvolver o espírito crítico e práticas democráticas”

De forma sintética, podemos afirmar que o currículo expressa as funções sociais inerentes à escola, apresentando-se como um instrumento de prática pedagógica, que se

⁶ Cf. Comissão de Reforma do Sistema Educativo – Proposta Global da Reforma (1988). Opções Fundamentais para os nossos Planos Curriculares do ensino básico e secundário. In Machado e Gonçalves (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Col. Biblioteca Básica da Educação e Ensino. Rio Tinto. Edições ASA, p. 160.

⁷ *Ibidem*.

relaciona com a profissionalidade docente, cruzando componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, transformando-se num elemento contributivo para a melhoria da qualidade educativa e renovação das instituições educativas (Morgado, J. C., 2000). Dito de outra forma, o currículo é um projeto condicionado administrativa, cultural, social e politicamente, que funciona como regulador da atividade escolar. Neste sentido, Pacheco (1996: 20) define-o como uma construção permanente de práticas, um processo interativo que abrange várias dimensões, implicando uma “unidade, continuidade e interdependência” entre aquilo que é oficial e aquilo que se adequa à realidade.

2.1.2 Teorias curriculares

À semelhança do que acontece noutros campos de conhecimento, também no domínio da educação, qualquer conceito que se pretenda afirmar carece de uma determinada fundamentação teórica que lhe sirva de base. Daí a importância das teorias curriculares.

Segundo Morgado, J. C. (2000), as teorias curriculares surgem no campo das ciências sociais e humanas e têm a finalidade de interpretar uma situação muito específica relacionada com uma dada realidade da prática. Dito de outra forma, a teoria curricular não pretende assumir-se como uma interpretação única da realidade, mas sim como uma interpretação particular de uma dada realidade. É neste sentido que o autor (*ibidem*: 33) alerta para a impossibilidade de “utilizar o termo *teoria* para identificar determinados comportamentos pré-determinados”, uma vez que tais comportamentos dependem de fatores diversos, como, por exemplo, “as concepções particulares que cada um tem acerca da sociedade, das ideologias que cada um de nós perfilha, e ainda da imprevisibilidade dos factos sociais”.

Por outro lado, a educação e o currículo dependem dos intervenientes e das condições em que se inserem, o que, na ótica de Kemmis (1993: 105), nos remete para a indissociabilidade entre “teoría y la práctica de la educación”. Na opinião do autor, “La escolarización toma parte en los procesos de cambio social, en premier lugar, a través de

los contenidos enseñados y aprendidos [...] los ‘textos instructivos’ [...] y, posteriormente, mediante la educación social más explícita.” (Kemmis, 1993: 96).

Para Pacheco (1996: 31-32), as teorias curriculares correspondem ao “conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares” e têm como objetivo “descrever, prever e explicar esses fenómenos”, munindo o programa de orientações das atividades curriculares e trabalhando para a resolução de problemas.

A teoria curricular pode circunscrever-se, então, a uma metateoria, utilizada em múltiplos sentidos, uma vez que existirão tantas teorias quantos os modelos e/ou formas de abordagem do currículo (Morgado, J. C., 2000). Daí que, ao entender-se o currículo como algo complexo, seja importante clarificar o conteúdo e a dinâmica da prática, distinguindo os diferentes significados que o conceito de currículo pode evidenciar. Para concretizar essa análise, Morgado, J. C. (2000) e Pacheco (1996) apoiam-se no esquema proposto por Gimeno Sacristán (1995), que sistematiza as teorias curriculares, tendo em conta que o currículo é um projeto que resulta da interseção de três áreas: a seleção cultural, as condições institucionais e as concepções curriculares. A teoria curricular procura, neste sentido, “estabelecer a ponte entre teoria e prática”, num processo em que “o currículo surge como configurador” dessa mesma prática (Morgado, J. C., 2000: 35).

Numa perspetiva de análise distinta, Kemmis (1993), entendendo que as diversas teorias curriculares se assumem como espaços geradores de respostas aos dilemas que decorrem da separação do currículo enquanto esquema de representação concetual e enquanto prática, e tendo em linha de conta as múltiplas teorias existentes, avança com uma sistematização das mesmas, propondo três grupos de teorias – a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica – que se baseiam em distintas concepções de currículo e se circunscrevem a diferentes formas de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem que as consubstanciam.

A teoria **técnica** caracteriza-se por adotar um discurso científico, se socorrer de uma organização burocrática e por viabilizar uma ação tecnicista (Pacheco, 1996). O currículo assume-se como um *produto* preconcebido, sendo encarado como resultado de um conjunto de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em

torno de um programa/plano previamente determinado, visto como um conjunto de conteúdos a transmitir; predomina, neste caso um claro racionalismo académico (*idem*).

A teoria técnica centra-se numa visão mais tradicionalista de ensino, alia a burocracia à prática e subjugam-se ao *currículo oficial*, isto é, ao currículo definido e prescrito pelo Ministério da Educação (Gimeno Sacristán, 1995). A afirmação desta teoria tem sido feita por grupos tradicionalistas, portadores de uma mentalidade mais técnica e adeptos do racionalismo académico, e tem raízes vindas já da Idade Média (*Trivium* – gramática, retórica e lógica e *Quadrivium* – música, astronomia, geometria e aritmética) (*idem*). Os usuários desta teoria privilegiam a transmissão dos conteúdos na base das correntes filosóficas (Pacheco, 1996; Gimeno Sacristán, 1995). Kemmis (1993) inscreve esta teoria na linha defendida por Tyler, que se centra nas questões mais gerais da educação - *por quê?* e *para quem?* - que se configuram como problemas chave da teoria do currículo.

A teoria **prática** tem por base “um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional”, tal como defende Pacheco (1996: 38).

Schwab (1969, citado por Pacheco, 1996) refere, que na década de 70, se começa a tentar concetualizar o currículo como uma prática que resulta da colaboração entre os especialistas curriculares e os docentes. Ou seja, começa a compreender-se que, para conseguir dar resposta aos problemas emergentes com que se deparam os professores e as escolas, se deve pensar o currículo de forma prática, centrado na resolução de problemas, através da renovação ao nível da linguagem sob a qual é elaborado.

É com base nestas ideias que Morgado, J. C. (2000) e Pacheco (1996), apoiando-se em Schwab (1969), defendem a existência de quatro elementos importantes na definição do currículo como projeto: alunos, professor, meio e conteúdos. Defendem, ainda, que deveria ser dada mais ênfase àquilo que se faz e menos àquilo que se deveria fazer. A esse propósito, Stenhouse (1987) acrescenta que o professor deverá adquirir uma postura crítica, assumindo o carácter de protagonista, investigando e desenvolvendo o seu próprio método de ensino. O currículo surge do confronto entre intenção e realidade, devendo por isso ser definido como uma prática e como um processo de investigação que deve manter a conexão entre essas duas vertentes, assumindo-se, assim, como um

processo e não como um produto preconcebido. A deliberação prática, isto é, a capacidade de tomar decisões na prática, será, então, a dimensão central da teoria prática. Visto que o currículo tem associadas inúmeras definições e concepções, divergindo consoante o contexto, assume-se como um *processo*, fruto de uma racionalidade prática e de uma ação pragmática. Alunos e docentes emergem aqui como elementos determinantes do currículo (Morgado, J. C., 2000).

A teoria **crítica** desenvolve-se à volta dos pressupostos filosóficos de Habermas e da ciência social crítica, sendo assumida como uma forma de emancipação do sujeito, na resolução dos problemas da prática (Morgado, J. C., 2000). Baseia-se em ideias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas (Pacheco, 1996), que asseguram que a par do desenvolvimento cognitivo do sujeito se devem criar condições para que este desenvolva uma consciência crítica sobre a educação e a própria sociedade. Tais propósitos só se concretizam, segundo Kemmis (1993: 131), por via de um *discurso dialéctico* e por uma “[...] participación democrática, comunitaria, y [...] emancipadora, construida en términos de preparación.”

Neste caso, o currículo assume-se como um processo participado, sendo o resultado de interesses de docentes e aprendentes, que trazem consigo uma consciência crítica. Segundo Grundy (1987, citado por Pacheco, 1996: 41), o currículo adquire aqui sentido de uma *práxis*, em que a reflexão se torna imperativa e a ação argumentativa se torna indissociável do conhecimento crítico, tendo lugar no real e trabalhando “no mundo da interacção, do social e do cultural”. Kemmis (1993: 45).conclui que

“las teorías del curriculum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.”

2.2 O processo de desenvolvimento do currículo

2.2.1 Conceito de desenvolvimento curricular

O conceito de desenvolvimento curricular tem-se afirmado, ao longo do tempo, como uma área científica própria, no contexto das Ciências da Educação e da Didática

Geral. Visto que o currículo se apresenta como um processo sistémico e deliberado, conciliando teoria e práxis, Pacheco (1996: 25) declara que o termo “desenvolvimento curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa [...] de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação.”

Na opinião de Roldão (1999: 38), o desenvolvimento curricular é um processo que assenta na construção e fundamentação de propostas, tomada de decisões, avaliação de resultados, refazendo e adequando os processos à medida que se desenvolvem. Resume-se, gradualmente, no ato de “decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem”, em função da utilidade da mesma para o aprendente, ou seja, “o para quem e o para quê” (*ibidem*). O desenvolvimento curricular é visto como um processo dinâmico que se dimensiona em duas vertentes: a sua construção e a sua posterior implementação no terreno, onde passa a ser concebido numa prática de ação reflexiva.

Também Sá-Chaves (2003a) remete o desenvolvimento do currículo para duas dimensões distintas mas complementares: na primeira, a instituída, faz referência ao *core curriculum*; na segunda, a instituinte, considera-o como uma prática e exercício de uma relação educativa aberta e flexível, contextualizada, numa lógica de adequação aos variados contextos onde a ação decorre. O mesmo se passa com Ribeiro (1996), que concebe, também, duas dimensões quando se refere ao processo de desenvolvimento curricular: uma mais restrita, que identifica o desenvolvimento curricular apenas com a construção do plano curricular, tendo em conta o contexto e as condições da sua execução; outra mais abrangente, definindo o desenvolvimento curricular como um processo dinâmico e contínuo, desenvolvendo-se por etapas que partem da justificação do currículo, passando pela sua conceção/elaboração, terminando com a implementação e avaliação do mesmo.

Numa linha de análise distinta, Taba (1983), Klein (1985) e Gay (1991) - citados por Pacheco (1996) - caracterizam o desenvolvimento curricular como um processo interpessoal, que resulta da interação de vários atores, cada um com a sua perspetiva acerca da prática educativa, onde convergem diferentes poderes de decisão (nacional, regional e local). Neste caso, o processo de desenvolvimento curricular assume-se como

um empreendimento social que envolve pessoas, interesses, valores e ideologias, num processo colaborativo e cooperativo. É nesta ordem de ideias que Goodlad (1979, citado por Pacheco, 1996: 65) insere o processo de desenvolvimento curricular no contexto de projeto, dividindo-o por etapas: objetivos, atividades, conteúdos, recursos e avaliação; aspetos políticos e sociais, técnico-profissionais (relativos à metodologia e modos de operacionalização curricular).

Autores como Gimeno Sacristán (1988), Perrenoud (1995) e Goodlad (1979) – citados, também, por Pacheco (1996) – consideram o desenvolvimento curricular como um processo de *design* da ação pedagógica, o que pode englobar todo o planeamento curricular, onde se inserem, a programação e a planificação didática. É com base nestas ideias que Pacheco (1996) assevera que, inicialmente, o desenvolvimento curricular deverá partir de uma proposta formal, isto é, do *currículo prescrito* sancionado pela administração nacional. Posteriormente, apresenta-se sob a forma de *currículo apresentado* (manuais e livros de texto), devendo, na fase seguinte, ser transformado em projeto curricular da escola, ou seja, em *currículo programado* cooperativamente e planificado individualmente pelos docentes, mostrando uma faceta de currículo moldado e assumindo-se como uma representação daquilo que foi aprovado oficialmente. Esta representação corresponde ao *currículo real*, sendo aquele que se contextualiza no dia a dia da sala de aulas e que corresponde ao *currículo operacional* (*ibidem*).

Analisando as conceções de Lodini (1985, citado por Gomes, 2011), constatamos que este aborda o desenvolvimento curricular como sendo um projeto geral, que abarca o currículo nacional, começando por evidenciar uma dimensão institucional, que gradualmente atinge as situações concretas de cada escola, num determinado contexto geográfico e social.

Neste sentido, Scurati (1982, citado por Zabalza, 1992a) enaltece os princípios básicos que devem presidir ao processo de desenvolvimento curricular, e que devem estar assentes na *realidade* (programação que se realiza na escola, direcionada para os alunos daquela escola), na *racionalidade* (o currículo apresenta-se como esclarecedor da prática docente, tanto para o professor como para o aluno, na tentativa de se reverter numa atividade global e não individual), na *sociabilidade* (na procura de consenso,

acordos), na *publicidade* (o lado público da educação), na *intencionalidade* (avaliação dos dados, adequação de decisões), na *organização/sistematicidade* (análise das propostas e as operações práticas, analisando a sua eficácia), na *seletividade* (programação curricular, incidindo nos conteúdos e atividades que a instituição considere valorativos) e na *decisionalidade* (processo de tomada de decisões, por parte da comunidade educativa e por parte do professor). A estes princípios Zabalza (1992a) acrescenta um novo, que assenta na *hipoteticidade* (o processo de ensino-aprendizagem não pode estar submetido a regularidades fixas).

O desenvolvimento curricular deve, portanto, realizar-se partindo das características intrínsecas ao contexto de cada instituição de ensino, ter em conta o pluralismo, implicar toda a comunidade no processo educativo, ter em conta a continuidade, a integração, a alfabetização cultural e a abertura, num contexto homeostático, relacionando a escola com o meio, a família, a sociedade e a comunidade local (*ibidem*).

O Bureau Internacional de Educação (IBE, 2005) preconiza que o desenvolvimento curricular deve consubstanciar-se num campo comum e sólido de partilha e comunicação de ideias, perícia, recursos e saberes, catalisando a cooperação internacional à medida que se vão discutindo as diferentes ideias e experiências, lutando para a criação de condições e a produção de instrumentos curriculares que fortaleçam as reformas curriculares da atualidade, que têm por base a multiculturalidade e a resolução de problemas.

Por seu turno, Magalhães (2005) acentua a perspectiva crítica e construtivista que deve nortear o processo de desenvolvimento curricular, o que contribui para a promoção de uma educação em que o exercício da cidadania ativa passa a ser concretizado. Quando isso acontece, os professores assumem-se como investigadores e decisores na conceção do currículo, avaliando e desenvolvendo projetos, de forma contextualizada, e os alunos passam a intervir de forma ativa e crítica no processo educativo e na sua avaliação.

O desenvolvimento curricular pretende, portanto, equacionar caminhos diversos dentro de normas nacionalmente estabelecidas e reguladas, que levem ao sucesso na escola, onde os aprendentes poderão adquirir as aprendizagens curriculares com um

maior grau de eficácia, assegurando a sua “sobrevivência social e pessoal”. A escola, concebida como uma *instituição curricular*, deverá elaborar um projeto curricular onde são assumidas as suas prioridades e os modos que considera mais adequados para atingir resultados mais benéficos (Roldão, 1999b: 29), de modo a ir ao encontro de uma Educação Inclusiva.

O objeto de estudo do desenvolvimento curricular implica, neste sentido, três dimensões, nomeadamente: as “teorias curriculares (técnica, prática e crítica); fundamentos ou bases para o planeamento curricular ao nível da análise da sociedade, aluno, cultura e ideologia; contextos de decisão curricular (político/administrativo, de gestão e realização)”, tal como defende Pacheco (2001, citado por Gomes, 2011: 34). É sobre esses níveis e contextos de decisão curricular que refletiremos no segmento seguinte.

2.2.2 Níveis e contextos de decisão curricular

Sendo o currículo um processo contextualizado num tempo e num espaço, os contextos políticos, económicos e culturais assumem uma relevância fulcral nas decisões curriculares, quer ao nível político/administrativo, quer ao nível da gestão, quer, ainda, ao nível da realização do currículo (Pacheco, 1995a). As decisões curriculares dependem, portanto, da organização do sistema educativo, prevista na LBSE, onde se encontram definidos: os macro-objetivos sociais e culturais (previstos no art. 3º) e do agrupamento de escolas e a caracterização da educação escolar, nomeadamente do ensino básico e do ensino secundário, relativamente às suas finalidades (art. 7º e 9º) e à sua organização (art. 8º e 10º). Além disso, a LBSE preconiza que o ensino básico deve ter uma função orientadora, tendo por base a experiência e socialização do aluno (*ibidem*).

No que diz respeito às decisões curriculares, Gomes (2011), baseando-se em Gimeno Sacristán (1995) e em Pacheco (1996), remete-nos para a ideia de que o desenvolvimento curricular deve iniciar-se com uma proposta formal, ou seja, com *currículo prescrito*, sancionado pela administração central. Posteriormente, deve passar pela elaboração de um Projeto Curricular de Escola (PCE), onde o currículo é planificado em grupo, apresentando-se sob a forma de *currículo moldado/percebido*. O objetivo será

adequar o currículo nacional a um determinado grupo de alunos específicos, pondo em evidência os aspetos mais relevantes, de forma contextualizada. A última fase será a correspondente ao *currículo real/em ação/operacional*, resultando num *currículo realizado/experencial*, à medida que ocorrem as aprendizagens na sala de aulas. É a este nível do desenvolvimento curricular, que ocorre na sala de aulas, que os professores e os alunos tomam consciência do que foi expresso no Projeto Curricular de Turma (PCT).

2.2.2.1 Contexto político/administrativo

Segundo Pacheco (1995a), a articulação dos planos curriculares ao nível nacional deve ser moldada pela administração central, como é previsto na LBSE (art. 47º). Cabe a este órgão a elaboração dos currículos, a proposta de projetos de escolarização, a apresentação dos planos curriculares e dos programas, bem como das orientações, das metodologias e dos critérios de avaliação. O Estado assume a responsabilidade de efetivar todas estas tarefas, corporizadas num plano de orientação, através da prescrição de normas e de alguns critérios de ação a serem observados nas escolas e nas salas de aulas. Estas normas curriculares serão, neste sentido, decididas em conselhos jurídicos e administrativos, por forma a delinear as diretrizes necessárias à conceção dos materiais curriculares e critérios de organização do currículo. Segundo o mesmo autor (Pacheco, 1996), deve ser seguido um modelo de investigação-planificação-experimentação-disseminação e avaliação para que o planeamento possa ser adaptado aos diferentes níveis de ensino. É importante que este processo se inicie pela formulação dos objetivos, passando pela seleção de experiências educativas relevantes e terminando com a avaliação da eficácia das atividades de aprendizagem (*idem*). Deverá passar, ainda, por outra etapa, a *prescrição curricular*, onde se apresenta a elaboração do currículo oficial, contendo as experiências educativas destinadas a todos os aprendentes de um determinado nível de escolaridade. Estamos, desta forma, confrontados com um *currículo formal/prescrito* que é aprovado oficialmente por parte das autoridades do Estado e, posteriormente, adaptado pelas organizações escolares (Gimeno Sacristán, 1995 e Goodlad, 1991, citados por Araújo, 2004).

Inúmeras discussões acerca da homogeneização ou uniformização são iniciadas com o objetivo de se verificar a validade e/ou viabilidade de um currículo que possa ser comum ao nível de conteúdos e atividades de aprendizagem. Nesta perspectiva, o currículo associa-se, à ideia de controlo, visto que as linhas orientadoras estão a cargo da administração central e são prescritas para todo o território nacional. Todavia, reconhece-se que as mesmas sofrem influências de outros atores, e de outras áreas da educação, da sociedade, da cultura, da ciência e dos professores (Araújo, 2004).

O *plano curricular* circunscreve-se à organização por disciplinas/áreas curriculares de um dado nível de ensino, tal como se observa no Decreto-Lei nº6/2001, para o ensino básico. Por exemplo, para o 2º ciclo do ensino básico, o currículo é agrupado em duas grandes áreas: a *área curricular disciplinar* - composta pelas línguas, história e geografia de Portugal, matemática, ciências, educação artística e tecnológica e educação física - , e a *área curricular não disciplinar* - composta pela área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. O plano curricular assumindo-se já como um plano de ação, tem como objetivo responder às seguintes questões: *O que ensinar? Quando? Como? Com que meios?* (Pacheco, 1996: 77). Além disso, o plano curricular para um dado nível de ensino pressupõe uma organização vertical e horizontal das disciplinas, a determinação dos tempos letivos, a organização dos grupos de ensino e do regime de docência, sempre num contexto de progressão e avaliação, delimitando materiais curriculares, dos quais fazem parte os manuais escolares (*ibidem*).

O *programa* é entendido como um documento mais circunscrito, que tem como finalidade orientar as atividades, selecionar os conteúdos, obedecendo a imensos critérios, de entre os quais, o respeito pelos objetivos gerais e específicos previamente definidos, o respeito pela cultura dos alunos, pelos seus níveis de maturidade, necessidades e motivações, a compatibilidade do equilíbrio entre extensão e profundidade dos conteúdos, o trabalho que deve ser realizado para satisfazer, de forma simultânea, as exigências atuais, quer ao nível cultural, quer ao nível científico e tecnológico, as adaptações, a serem realizadas, em função das situações reais e mudanças sociais, económicas, científicas e tecnológicas, tal como é preconizado pela CRSE (1971: 195) e defendido por Pacheco (1996: 78).

O desenvolvimento curricular engloba, neste sentido, uma organização curricular vertical, na medida em que apresenta os princípios organizativos e códigos provenientes das opções políticas e sociais relativamente à organização curricular e sobre a sua instrumentação metodológica. Assume, evidentemente, a forma de um projeto socioeducativo moldado pela administração central, relevando a apresentação de uma proposta de projetos de escolarização, e a forma de prescrição curricular, incidindo na apresentação dos planos curriculares, dos programas, das orientações metodológicas e critérios de avaliação. O Estado será o responsável pela orientação do desenvolvimento curricular, assumindo o controlo das competências organizativas da educação, definindo os planos curriculares, formulando os objetivos, elaborando os programas, definindo os normativos acerca da avaliação, determinando a política de produção dos manuais e textos e produzindo critérios para a organização dos grupos de docência e agrupamento dos alunos (*idem, ibidem*).

O poder político tem a legitimidade de decidir acerca do currículo, mas deverá ter em consideração a participação ativa dos diversos atores (Pacheco, 1995a). O currículo está organizado em conteúdos que são previstos nos programas. O programa terá como função orientar, comparar, proteger e regular, bem como, informar e facilitar essa colaboração. É um instrumento de compromisso para os alunos, servindo para fundamentar as decisões das autoridades escolares (*ibidem*). Muitas vezes os programas são vistos como instrumentos de controlo, o que tem gerado uma visão restrita do currículo. Em nosso entender, devem ser vistos apenas como uma proposta de trabalho que os professores devem adaptar à medida que os desenvolvem.

2.2.2.2 Contexto de Gestão

A administração regional tem alguma margem de autonomia administrativa e assegura a coordenação e o apoio às escolas, para além de gerir os recursos humanos, financeiros e materiais, desenvolvendo atividades de colaboração com as delegações, a Inspeção Geral de Ensino (LBSE, art. 47º e 5º) e os agrupamentos de escolas.

Neste sentido, as decisões são tomadas ao nível regional e ao nível da escola.

Segundo Araújo (2004), essas decisões deveriam envolver a introdução de novos conteúdos e/ou áreas disciplinares no ensino básico, o estabelecimento de critérios no que concerne à seleção de textos e materiais referentes aos conteúdos introduzidos e, ainda, a programação de atividades complementares, enriquecendo o currículo proposto a nível nacional e o conhecimento dos alunos.

Em relação a esta questão, Pacheco (1996: 88) afirma que todos quantos participam na prática de construção do currículo são “considerados sujeitos e não objectos, desempenhando um papel activo e interdependente”, sobretudo ao nível da correção e operacionalização do projeto curricular. Esta “construção ocorre ao nível da mesoestrutura curricular, constituída pelos estabelecimentos escolares e situa-se entre a macroestrutura, constituída pela administração central, e a microestrutura, representada pelos professores e alunos em interação didáctica” (*ibidem*). O mesmo autor refere-se à autonomia curricular da escola enumerando que a construção de um projeto curricular deverá atender às necessidades da comunidade, permitir tomar decisões acerca das disciplinas e módulos de opção, realizar atividades culturais adequadas ao contexto, “organizar de modo eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação” (*ibidem*: 89, citando Gimeno Sacristán, 1992: 280).

A autonomia da escola deverá passar, obviamente, pela elaboração de um Projeto de Escola, existindo dentro de um quadro organizacional, revertendo-se numa síntese e corporização de projetos aos quais devem corresponder “atividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa (projecto organizativo, curricular, educativo e didáctico)”, existindo entre eles uma inter-relação. Importa referir que o conceito de currículo tem associado “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço, em função de finalidades”, um processo de ensino-aprendizagem referente a conteúdos e atividades, e um contexto específico (escola ou organização formativa) (Pacheco, 1996: 89-90).

O Projeto de Escola, num sentido mais global, corresponde à fase de planificação intermédia, ou de decisão curricular intermédia, que se expressa através de três projetos interdependentes: Projeto Educativo, Projeto Curricular e Projeto Organizativo. Estes projetos servirão de base à construção do Projeto Didático, que cada professor define e

concretiza ao nível da sala de aulas (Pacheco, 1996). Todos estes projetos surgem da necessidade de se proceder a alterações coerentes e eficazes, que visam a preparação de estratégias para objetivos posteriores, tal como evidencia Araújo (2004). O Projeto Educativo é, primeiramente, segundo Costa (1991, citado por Pacheco, 1996), um documento pedagógico, devendo, por este motivo, ser elaborado com a participação de toda a comunidade educativa, estabelecendo a identidade própria da escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação. Neste processo de elaboração, Morgado, J. C. (2000: 53) evoca o conceito de “autonomia relativa”, pois, dentro das diretrizes da administração central, os sujeitos deverão ser capazes de decidir em função dos princípios e valores globais que orientam a realidade escolar, fomentando a qualidade e melhoria da aprendizagem dos alunos. O Estado deverá entender que tem de conceder uma margem de liberdade para que os contextos locais se possam assumir como espaços de decisão curricular e adaptar as propostas nacionais à sua situação específica.

O Projeto Curricular centra-se na modelação dos conteúdos pelos professores que o elaboram, tendo por base as individualidades da escola, dos alunos e dos docentes. Tratando-se de um empreendimento que permite afirmar a autonomia curricular atribuída aos professores, o Projeto Curricular consubstancia a “ideia de concretização do currículo na escola como forma de organização curricular em relação às actividades dos alunos” (Pacheco, 1996: 91). Estes projetos tornam-se indispensáveis sempre que se pretenda responsabilizar e atribuir aos docentes um papel decisivo e ativo no desenvolvimento do currículo e, conseqüentemente, na construção de uma educação que se pretende inclusiva. Não correspondem, assim, à elaboração de um plano de ação programática (objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação), mas sim a uma programação, que poderá ser reajustada à medida que o processo se desenvolve (*ibidem*). O Projeto Curricular desempenha, portanto, três funções distintas: explicita o que se vai realizar, justifica os elementos que intervêm no programa e permite fundamentar as decisões que se adotam, tal como afirma Gimeno Sacristán (1986, citado por Pacheco, 1996).

A intervenção curricular do corpo docente faz-se, essencialmente, ao nível da programação ou planificação a longo prazo (anual) e é caracterizada por um trabalho de equipa. Esta programação concretiza-se pela elaboração de um Projeto Curricular coerente e lógico, estabelecendo um equilíbrio entre o que é proposto a nível nacional (*currículo prescrito*) e o que é concretizado ao nível da escola (*currículo programado*) (Pacheco, 1996). São os Projetos Curriculares, abertos e diversificados, que integram componentes locais e regionais, conjugando áreas curriculares e não curriculares. Esta organização curricular horizontal, relativamente à gestão do currículo, é efetivada em dois níveis: administração regional e local e a escola. Na dimensão regional e local (órgãos que gozam de alguma autonomia administrativa) assegura-se a coordenação e o apoio às escolas, bem como a gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais. Aqui, desenvolvem-se atividades colaborativas com as delegações regionais. Por seu turno, a escola deve organizar horizontalmente o conjunto de atividades letivas e não letivas que proporcionem condições de promoção da aprendizagem e de sucesso educativo aos alunos, cumprindo os princípios de diversidade e diferenciação curricular, princípios estes fundamentais numa *Escola para Todos*.

No que concerne à gestão, é a escola que organiza o currículo horizontalmente, tendo por base a organização vertical da administração central, do agrupamento de escolas, dos professores e dos alunos, dos encarregados de educação e dos órgãos de gestão da escola (*ibidem*). Deve integrar componentes curriculares regionais e locais, alterando e inovando o plano curricular. Esta intervenção da Escola é essencial ao nível do acompanhamento, uma vez que pode abarcar atividades facultativas, contributivas para a criatividade e a organização e ocupação dos tempos livres – enriquecimento cultural, cívico, formação física e desportiva, artística e inserção social (*idem, ibidem*).

2.2.2.3 Contexto de Realização

O último nível de *design* curricular incide no *currículo planificado* e no *currículo real*, isto é, o *currículo em ação*. O professor assume a este nível o papel de decisor curricular, devendo participar ativamente no desenvolvimento do currículo, quer de forma planificada e colegial, tendo em conta os planos curriculares, os programas e os

conteúdos, quer de forma individual na promoção das atividades de aprendizagem e no acompanhamento dos resultados dos alunos. A sua autonomia é relativa em função dos referenciais que lhe são impostos (Pacheco, 1996). O Projeto Curricular tem como pano de fundo a sala de aulas e engloba os subsistemas de ensino e de aprendizagem. É uma representação da realidade onde o docente adquire um papel de interpretação, explicação e ação (*ibidem*).

O *currículo real* resulta da concretização de um Projeto Didático, num processo que se inicia quando o docente planifica e se conclui quando se concretiza a aula, num *continuum* em que toma decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas, relacionadas com o contexto físico e a realização de tarefas e atividades. Ao planificar, o professor irá satisfazer as suas necessidades pessoais, determinar objetivos a alcançar no final do processo e “traçar estratégias de actuação durante o processo de instrução” (*ibidem*: 105). Ainda segundo Pacheco (1996), esta fase constitui-se como um propósito e uma previsão do processo educativo, situando-se numa dimensão temporal. Essas dimensões temporais associam-se a diferentes tipos de planificação: planificação anual, trimestral, semanal e diária.

As fases de desenvolvimento curricular, no contexto do *currículo real/em ação*, caracterizam-se pela interação entre professor/alunos e alunos/alunos, no quadro da relação pedagógica. A dinâmica na sala de aula depende de vários fatores: contexto físico, limites temporais das atividades, horários e rotinas impostos pela profissão, materiais curriculares, recursos didáticos, semelhança entre atividades em sala de aula. A existência do *currículo oculto* concretiza-se, essencialmente, durante esta relação e relaciona-se com os materiais apresentados, os locais e condições de realização, a interação, os pensamentos e as preocupações dos professores e dos alunos (Pacheco, 1996).

Morgado, J. C. (2000, citando Bolívar, 1996) reforça a ideia de que a descentralização poderá ter no processo de desenvolvimento curricular um efeito duplo, nomeadamente, a um nível mais global, pela implementação de políticas educativas de reforma como forma de instrumentalização administrativa ou, a um nível mais local, onde as escolas adquirem uma postura crítica perante o currículo que trabalham, desenvolvendo, neste caso, procedimentos que contribuam para uma efetiva

reconstrução social. Estes aspetos deverão conduzir a melhorias educativas. É portanto a administração central que concebe o currículo, à medida que vai elaborando os programas pelo Ministério da Educação. Todavia, é a nível regional e local que devem ser criadas condições de flexibilização curricular para que a autonomia da escola, prevista na LBSE, e a reorganização curricular sejam operacionalizadas de forma eficaz (Morgado, J. C., 2000).

É, portanto, a este nível que o nosso estudo de caso surge associado e adquire toda a importância, uma vez que se pretende averiguar quais os esforços que estão a ser feitos no Agrupamento em destaque, relativamente à Gestão Curricular Flexível, no contexto de uma Escola Inclusiva.

2.2.3 Modelos de desenvolvimento curricular

Os modelos de desenvolvimento curricular têm a sua referência na estrutura curricular e no papel desempenhado pelo professor. Estão associados aos problemas complexos que se ligam com a identidade profissional e o desenvolvimento da profissionalidade docente, assim como, com a criação de condições que lhes permitam assumir, de forma efetiva, um maior protagonismo na gestão do currículo (Carvalho, 2010).

Tendo em conta o conceito de currículo adotado, a forma como o mesmo é desenvolvido e o protagonismo que os professores e os alunos assumem nesse processo, Pacheco (1996) propõe três modelos de desenvolvimento curricular: o *modelo centrado nos objetivos*, o *modelo centrado no processo* e o *modelo centrado na situação*.

No primeiro modelo, *modelo centrado nos objetivos*, o currículo é concebido “como um plano estruturado de aprendizagens a efectuar pelos alunos” (Carvalho, 2010: 50), visando soluções que a sociedade exige por parte das escolas. Neste caso, prevalece a racionalidade técnica, numa perspetiva científica e tecnológica, passando o currículo a representar um “plano estruturado de aprendizagem dos alunos” (Pacheco, 1995a: 30), visando o seu aperfeiçoamento através de “objectivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados”.

Este modelo pode também ser inserido no contexto da racionalidade tecnológica, devido às pressões que foram sendo exercidas sobre a educação, como consequência da psicologia behaviorista. Segundo Carr e Kemmis (1988, citados por Pacheco, 1995a), o currículo é concebido como produto visível, que se apresenta sob a forma de atividades, ideias acerca do ensino, conteúdos, matérias e livros de texto, prescritos aos professores através de materiais curriculares. O professor, agindo como um mero técnico curricular, transmite os conhecimentos de forma automática e mecânica, apelando à memorização (*idem*), sendo percebido como um

“gestor ou organizador especializado que actua de forma racional técnica e sob uma conformidade passiva em relação às recomendações práticas dos técnicos curriculares [...] será um executor, um profissional técnico cuja missão não é senão a de realizar um projecto planeado por peritos da maneira mais fidedigna possível” (Yinger, 1986 e Schön, 1983, citados por Pacheco, 1995a: 31)

Na perspetiva deste modelo, os alunos adotam uma postura passiva, isto é, de meros reprodutores de conhecimentos que foram memorizando durante as aulas.

Pacheco (1996: 138) acentua, também, a perspetiva científica e tecnológica deste modelo, visível até meados da década de 70, do século passado, em que o currículo era visto como “um plano estruturado de aprendizagens do aluno, tendo em vista o seu aperfeiçoamento”.

Na verdade, no modelo centrado nos objetivos, o professor é um técnico que transmite conhecimentos a destinatários que funcionam como meros reprodutores mecânicos, com base na memorização. Subordina-se a um sistema burocrático, é um profissional submisso, um gestor e organizador especializado que atua de uma forma racional técnica, tal como afirma Pacheco (1996).

O segundo modelo, *modelo centrado no processo*, é para Carvalho (2010: 50), um modelo em que o currículo é visto “[...] como um projeto orientado para a resolução de problemas”, exigindo que o professor se torne participante ativo na concretização do processo curricular.

O currículo é considerado como uma construção adaptada ao contexto escolar e uma ferramenta nas mãos do docente, que o adapta às necessidades dos alunos (*idem*).

Na opinião de Morgado J. C. (2003), no modelo centrado no processo, o currículo assume-se como uma construção múltipla, onde são consideradas as decisões da administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, e de outros atores educativos que participam nesse empreendimento, numa perspetiva de adaptação permanente às características do meio em que se desenvolve e dos alunos que frequentam a escola. O docente é um elemento fulcral na concretização do desenvolvimento curricular, “um sujeito activo e participante que organiza curricularmente o seu pensamento em função da prática que realiza” (Pacheco, 1996: 140). Este processo é, portanto, centrado no professor, que assume o papel de decisor curricular, numa lógica de permanente renovação. Por seu turno, o aluno passa a assumir-se como “membro activo da sua própria aprendizagem”, seguindo os princípios do construtivismo, isto é, passando a ser sujeito do processo e não um mero objeto (Morgado J. C., 2003). Esta conceção só é possível se for efetuada uma revisão constante dos objetivos e a sua adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como uma justificação das opções curriculares, a atribuição de uma ampla autonomia às escolas e professores (Pacheco, 1996).

O último modelo, evidenciado também por Pacheco (1996: 141), é o *modelo centrado na situação*, em que se acredita que qualquer sujeito, a partir do momento que participa em factos e organizações, pode aprender a colaborar e a modificá-las. Assume-se, neste caso, o currículo como uma “construção emancipatória, assumida pelo colectivo dos professores a nível da escola” e de todos os que intervêm no processo curricular (*ibidem*). Dito de outra forma, o currículo é uma construção elaborada por professores e alunos, em que a realização do mesmo depende da interação no contexto da comunidade, da escola e da sala de aulas. As decisões curriculares incidem na “análise da situação existente; formulação das finalidades; elaboração, nas escolas, dos programas; aplicação e interpretação dos programas; avaliação do funcionamento” (Pacheco, 1996: 141, citando Brennen, 1985). O professor assume-se como um profissional emancipado, possuidor de uma atitude crítica e autorreflexiva, consumando a sua autonomia através da liberdade que usufrui para a elaboração dos programas, materiais e atividades, bem como das metodologias didáticas que utiliza. A colegialidade e a análise ideológica do

currículo (relações entre escola e sociedade) são também atividades efetuadas pelo professor (Pacheco, 1996), quer em colaboração com os seus colegas, quer com os demais elementos da comunidade educativa.

2.3 Gestão e Operacionalização do Currículo

2.3.1. *Conceito de gestão curricular*

O conceito de currículo, adotado no Sistema Educativo Português, concebe-o de uma forma flexível e abrangente, longe do conceito uniforme e rígido em que o currículo era, em termos metafóricos, associado a um *pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1991). Atualmente, o currículo é concebido como um projeto, idealizado, desenvolvido e avaliado nas escolas, onde se dá a confluência do binómio *core curriculum* com a concretização que a escola faz dele, inserindo-o no seu contexto (Roldão & Dinis, 2004: 62).

Sendo o currículo um *corpus ativo e dinâmico*, que veicula as aprendizagens que a escola deve garantir aos que a frequentam (Roldão, 2005a), é também uma “prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares” (Pacheco, 1996: 20).

A gestão curricular situa-se, portanto, entre a conceção do currículo e o seu processo de desenvolvimento, processo esse que poderá ser fortemente marcado pela centralização das decisões curriculares ao nível da administração central ou pela descentralização das tomadas de decisões para as escolas, passando estas a ser entendidas como locais fundamentais de decisão curricular. Gerir o currículo torna-se, assim, uma tarefa de tomada de decisões, com vista a atingir objetivos concretos, que procuram obter respostas às questões relacionadas com “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização” (Roldão, 1999b: 25).

“A aposta em práticas de gestão curricular contextualizada visa o rompimento com a cultura da uniformização curricular” (Dinis & Roldão, 2004: 63) que prevaleceu durante muito tempo, propiciadora de insucesso e maus resultados, e a aposta na diferenciação, adequação e integração curriculares, que se articulam numa prática

coerente, onde “todos aprendem mais e melhor” (Roldão, 1999a: 39). Cada docente deverá gerir o currículo situando-o numa “ação instituinte”, fundamentando-se na reflexão crítica sobre o mesmo, reelaborando os conteúdos dos programas propostos de modo a que os alunos se possam apropriar deles, transformando-os em conhecimento pessoal, tal como é enfatizado por Sá-Chaves (1999a) e defendido por Dinis e Roldão (2004). Neste sentido, o currículo é um processo que evidencia a “inter-relação dos processos de adequação, diferenciação e integração enquanto campos de reflexão e decisão instituinte e contextualizada” (Dinis & Roldão, 2004: 63), com a finalidade de dar resposta às particularidades dos contextos e dos alunos ou, por outras palavras, como forma de criar condições para construção de uma Educação Inclusiva.

Esta lógica de gestão e desenho curricular do ensino está em vigor nos Planos Curriculares para o Ensino Básico e Secundários, aprovados pelo Decreto-Lei nº286/89, de 29 de Agosto e, posteriormente, pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. A necessidade de rutura com o paradigma escolar presente em muitas escolas e a mudança de mentalidades que lhe está associada, muitas vezes centrados ainda na passividade da prática docente, assim como na ausência da reflexão, leva a que outro paradigma se imponha, em que os professores adotem um papel ativo, numa lógica de gestão curricular contextualizada, desenvolvendo mecanismos adequados e diferentes, em que expressem a sua autonomia e concretizem a sua profissionalidade (Dinis & Roldão, 2004).

Com a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* deu-se a possibilidade às escolas de gerirem o currículo nacional, de forma a construírem projetos curriculares de escola e de turma, inseridos numa ação contextualizada. O Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro, conduziu-nos para a tendência daquilo que no nosso país, na década de 80, se definia para as escolas: diluir a predominância do conceito do currículo prescrito, visto como um conjunto de normas a cumprir de forma uniforme, substituindo-o por um novo conceito de currículo, no âmbito do qual se procede à articulação das “aprendizagens curriculares comuns e das competências essenciais a desenvolver pelos alunos” (Costa & Ramos 2004: 79).

A reorganização curricular resultou de uma série de discussões organizadas pela Secretaria de Estado da Inovação e Educação e pelo Departamento do Ensino Básico

(DEB), durante o ano letivo de 1996/1997. Estas discussões, que tinham como objetivo identificar os principais problemas do Ensino Básico, deram origem ao Relatório do Projeto *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, elaborado por Maria do Céu Roldão, Luísa Nunes e Teodolinda Silveira (Costa, Dias & Ventura, 2005; Gomes, 2011). Nesse documento encontram-se expressas as orientações (políticas, pedagógicas e curriculares) que irão reforçar a autonomia das escolas, face às necessidades específicas do contexto onde se inserem. A intenção foi lançar um debate alargado sobre o currículo da educação básica, nomeadamente acerca das suas finalidades e formas de gestão, com o objetivo de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas. A escola passa a tornar-se responsável pela conceção do seu projeto curricular e os professores tornam-se (co)construtores do currículo, evidenciando-se como profissionais capazes de refletir acerca da sua ação pedagógica (Costa & Ramos, 2004).

Assim, estimular e proporcionar a “interacção reflexiva” acerca destas práticas torna possível “a emergência e produção de conhecimentos” ajustados e úteis para o sucesso educativo, relacionando a criança e os seus variados contextos vivenciais (Sá-Chaves & Rodrigues, 2004: 103). Scocuglia (2005: 88) reforça esta ideia, veiculando que “a gestão educacional pensada e concretizada com o concurso de todos os que fazem o processo” (pais, professores, alunos, coordenadores, técnicos e dirigentes) pode contribuir para construir outra escola, cada vez mais pertencente a quem a constrói e cada vez menos pertencente ao Estado.

A gestão curricular pressupõe, desta forma, o clarificar de intenções do projeto, planificar processos para tornar realidade essas intenções e agir de forma a concretizar tais propósitos (Leite, 2001). Para que isso seja viável, é necessário “analisar as situações, tomar decisões e agir em conformidade com essas decisões e com o balanço que se vai fazendo” da ação (*ibidem*: 34). Além disso, é necessário reconstruir o currículo proposto, tendo em consideração as características inerentes a cada escola, os seus recursos e limitações, bem como as características da população escolar e do contexto social/económico/cultural. Pressupõe, ainda, orientar e reconstruir as intenções educativas e as prioridades definidas no Projeto Educativo da Escola, definindo formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos, dos professores e dos modelos de

organização curricular, seja por áreas temáticas, seja por cruzamentos interdisciplinares. Este processo deve ter em conta as prioridades e sequências de conteúdos e atividades, os momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e as ações, além de planificar e desenvolver práticas de diferenciação pedagógica que permitam trabalhar o currículo de forma flexível, adequando estratégias aos diferentes alunos presentes em sala de aula. Urge o trabalho em equipa, a tomada de iniciativa e a avaliação do Projeto Curricular (*ibidem*).

As resoluções relativas à decisão curricular irão incidir sobre as ambições da escola, as opções e prioridades, as aprendizagens, os métodos e modos de organização e funcionamento da escola e das aulas e a avaliação de resultados, bem como a informação e sua divulgação (Roldão, 1999a). A gestão curricular será, neste sentido, uma estratégia para a eficácia, resultante do que em cada época se valoriza socialmente.

2.3.2 Gestão Curricular Flexível

Segundo indicações do Departamento de Educação Básica, o projeto de Gestão Flexível do Currículo visava “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular”, bem como “melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (DEB, 1999: 6).

O sistema educativo organiza-se em torno de determinados princípios, prescritos pela LBSE. O art. 3º desse documento assegura o direito à diferença, à descentralização e à diversificação de estruturas e ações educativas, por forma a adaptá-las às realidades. Ao mesmo tempo, sugere que se envolvam as comunidades, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do espírito crítico e da prática democrática (Morgado & Paraskeva, 2000).

É com base nestes pressupostos que se entende por Gestão Flexível do Currículo a “[...] possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir” de forma autónoma “[...] todo o processo de ensino/aprendizagem”, adequando-o

às necessidades diferenciadas de cada contexto, introduzindo componentes locais e regionais no currículo (DEB, 1999: 7).

Será, portanto, o poder central que terá de assegurar a coerência de uma política educativa nacional, concorrendo para a descentralização (como processo de devolução de poderes), o que permitirá que ocorram mudanças ao nível interno das escolas, conduzindo a uma significativa autonomia curricular. A responsabilização curricular atribuída aos atores locais aumenta, atribuindo-lhes maiores responsabilidades na resolução de problemas. Mobiliza “territórios locais para a (re)interpretação do currículo em função de projectos curriculares”, controlando a sua operacionalização administrativamente (Morgado & Paraskeva, 2000: 12).

O Projeto de Gestão Curricular Flexível, implementado pelo Ministério da Educação em 1997/98, foi um projeto em que um conjunto de escolas participou, durante 4 anos. Concluído o período experimental deste projeto, o mesmo foi generalizado, passando a ser obrigatório a nível nacional. O Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, generalizou a Gestão Curricular Flexível a todas as escolas do 1º e 2º ciclo do ensino básico, no ano letivo de 2001/2002.

As escolas que estiveram envolvidas no Projeto de Gestão Flexível Curricular deram início a um conjunto de sinergias e dinâmicas, no que diz respeito ao seu funcionamento interno e à interação entre elas. A generalização deste projeto compeliu os professores a frequentarem ações de formação contínua, baseadas em práticas de inovação, reflexão e investigação curricular, numa “visão holística e reconstrutiva do saber” (Magalhães, 2005). Posteriormente, a reorganização curricular colocou a tónica na importância do papel do professor e das escolas enquanto protagonistas do currículo que deveriam desenvolver atitudes libertadoras, motivando os professores à sua própria formação (Leite, 2005).

É nos anos 90 que surge o termo Reorganização Curricular do Ensino Básico, no âmbito da qual se procurou reinterpretar os programas aliando-os ao desenvolvimento de competências pelos alunos (Fernandes, 2005: 51).

A partir daí, presta-se maior atenção à valorização da dimensão humana dos alunos, aos seus interesses, ao seu acompanhamento de forma mais individualizada, favorecendo a sua autoconfiança, a sua auto-estima e a sua autonomia.

Além disso, compreendem-se os benefícios do trabalho colaborativo entre docentes e revaloriza-se a importância dos órgãos de coordenação pedagógica, bem como do papel do docente como decisor e gestor do currículo, conferindo-lhes a possibilidade de encontrarem respostas adequadas aos alunos, em contextos concretos.

Todas estas ideias inovadoras surgem expressas no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. A centralidade no aluno é sustentada pela ideia de criar respostas adequadas aos seus interesses, capacidades e ritmos de trabalho e de favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação contextualizada, global e ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 6/2001). Emerge a ideia de que, se as escolas e os professores criarem espaços de efetivo envolvimento dos alunos, estes conseguirão um desenvolvimento mais cabal e harmonioso e, por consequência, terão melhores resultados.

O esforço tem de prosseguir no sentido de construção de um currículo concebido como um Projeto que defina o que é fundamental em termos de cultura e de formação a oferecer aos alunos, através de experiências significativas de aprendizagem, num projeto que necessariamente tem que ser construído de forma flexível.

A Gestão Curricular Flexível implica a procura de caminhos, necessariamente diversos, para que todos os alunos tenham sucesso:

“Têm de ser diversos, exactamente para que todos os alunos aprendam, e não para fazer qualquer espécie de hierarquia de objectivos” (Abrantes, 2001a: 28).

Por isso, compete à escola definir procedimentos que levem à elaboração do(s) seu(s) Projeto(s) Curricular(es), explicitando um conjunto de decisões sobre a organização específica de instituição, a partir da interpretação e adequação do currículo nacional ao seu contexto, tendo em vista a grande finalidade da escola: garantir a igualdade de acesso a oportunidades educativas e assegurar o sucesso educativo de todos os alunos.

2.4 Do Currículo como Produto ao Currículo como Projeto

A ideia de um currículo como produto aparece associada à ideia de programa, entendido como um corpo rígido e uniforme de conhecimentos e competências a adquirir, dirigido apenas a um grupo cultural específico da população, fazendo prevalecer a norma imposta pelo poder político, que estrutura as finalidades de forma homogênea e hierarquizada, procurando dar resposta às exigências económicas da explosão da industrialização (Roldão, 1999a). Esta aceção do currículo insere-se numa visão mais tradicionalista de ensino, baseado na transmissão de conhecimentos de geração em geração, decretados pelo poder político e identificados como *conhecimento oficial*. Os docentes atuavam como meros “aplicadores” de programas, transmitindo as informações que os alunos deveriam memorizar, privilegiando, essencialmente, a passividade e a uniformidade (Barbosa, 2009).

Atualmente, estamos inseridos num regime democrático, em que se defende uma *Educação para Todos* e a escola se destina à democratização da educação, o que torna os públicos cada vez mais heterogêneos a nível social e cultural. Neste novo cenário, é preciso repensar os currículos que se desenvolvem nas escolas, tornando-os permeáveis à diferenciação de propostas curriculares, veiculadas para a consecução de metas comuns, resultantes de práticas curriculares de acordo com o contexto onde estão inseridas. A reconstrução do currículo pensa-se, nos nossos dias, como um projeto intrínseco a cada escola, onde os seus atores e gestores se regem pelo “*discurso da contextualidade*” (Roldão, 1999a: 38). No entanto, esta noção de currículo como projeto não invalida que o mesmo tenha que se reger por determinadas diretrizes comuns, indispensáveis, no ver da mesma autora, à “*sobrevivência social e cultural*”.

O currículo como projeto

“[...] implica estabelecer relações entre os diversos atores e interesses e entre os diversos saberes. Implica encontrar um sentido para o que se quer e o que se faz e desenvolver processos que tornam as aprendizagens significativas” (Leite, 2000: 5).

Além disso, “implica pensar a educação numa dimensão social” e acreditar que a escola não se esgota na instrução mas que, ao invés, “se amplia à formação geradora” de

uma efetiva educação (*ibidem*: 5-6). É com o intuito de concretizar estes propósitos que emergem os projetos curriculares de escola e de turma, permitindo passar de uma concepção de currículo como produto a uma concepção de currículo como projeto, visando a construção de uma *Escola para Todos*.

No decurso deste processo, o professor torna-se gestor do currículo, concebendo-o como um “projecto de adequação dos programas nacionais” (Barbosa, 2009: 17), e as instituições educativas apostam na criatividade adotando práticas de flexibilização curricular, propiciadoras de uma maior integração.

A própria organização dos sistemas de ensino deve ser reequacionada, bem como o seu funcionamento, pois a lógica centralizadora e uniforme deixou de conseguir responder de forma adequada às novas exigências sociais (Roldão, 1999a). As instituições educativas devem ser capazes de diversificar e adaptar o ensino a cada aluno de forma individualizada, concedendo-lhes o direito de aprender de forma eficaz e de fornecer os instrumentos de autoformação essenciais ao seu percurso futuro, visando a equidade social. O currículo deverá equacionar saberes específicos em função das finalidades para as quais concorre, articulando-as e demonstrando que a diversidade é potencializadora do enriquecimento do nível educativo (*ibidem*).

Implica, portanto, o entendimento do *currículo prescrito* “como algo provisório e que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo para que se encontrem novos meios de actuação” (Leite, 2000: 6). Pressupõe que seja elaborado um programa de investigação e avaliação, que vá acompanhando o desenvolvimento do currículo. Implica, do mesmo modo, uma alteração das mentalidades acerca do que é ser professor. Esta ideia está associada a uma outra, em que as escolas se tornam “instituições capazes de construir a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação”, relacionando-se com o princípio de autonomia escolar, o que implica que a escola seja reconhecida como uma “unidade social” e não como uma mera “unidade administrativa” (*ibidem*).

A autora (Leite, 2000: 6-7) refere, ainda, que toda a comunidade educativa se deve envolver em *processos de construção coletiva de caminhos geradores* de melhorias

educativas, pressupondo a “partilha e negociação de interesses e de recursos e a vivência de processos que propiciam a identificação de novos sentidos e a construção de novas racionalidades”.

Passa-se, neste sentido, à conceção de um currículo visto numa aceção mais lata, isto é, como um “conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre” (CRSE, 1998: 97).

É exatamente no seio da noção de currículo como projeto que o nosso estudo se evidencia e ganha todo o sentido, na medida em que com ele pretendemos conhecer e compreender quais as medidas que estão a ser tomadas e operacionalizadas no Agrupamento em estudo e que concorrem para a mudança das conceções curriculares. As alterações que se pretendem centram-se na aposta de um trabalho em equipa, por forma a proporcionar uma identificação dos problemas educativos mais fácil e, posteriormente, uma procura de respostas mais eficaz que colmate esses mesmos entraves, fazendo com que a aprendizagem chegue a todos os alunos, sem colocar de parte qualquer um deles.

2.5 Autonomia Curricular

Segundo Morgado, J. C. (2000), o termo *autonomia* é frequentemente associado ao conceito de liberdade, isto é, ao direito dos países autónomos se autogovernarem, se regerem por leis e costumes próprios, numa independência moral e intelectual dos cidadãos implicados numa consciencialização de responsabilização, ou seja, que os cidadãos não podem deixar de ser vistos como existindo na base da coexistência. Do mesmo modo, Paraskeva e Morgado (1998: 117) acrescentam que este conceito se justifica sempre por normas jurídicas, normativas e sociológicas, assim como “pelas relações de poder e suas formatações”. Ocorre portanto, segundo Machado (2006: 19), “[...] dentro de certos limites, numa administração centralizada”. A autonomia não é algo que é imposto por outrem, mas sim conquistado pelos seus membros, que se mostram capazes de se autogovernarem e autorregularem.

É neste sentido que o termo se alarga a outros campos, nomeadamente, ao campo político, económico, científico, cultural, académico, entre outros. O seu significado

irá, pois, depender do contexto onde é aplicado, devendo cingir-se à ideia de (re)construção e manutenção da noção de diversidade. Tal como Morgado, J. C. (2000: 49) preconiza

“deve entender-se por autonomia a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo [...] um determinado grau de independência, não vituperando os postulados mais elementares da responsabilidade”.

Quando é transposto para a vertente educativa, o termo adquire um duplo sentido: decretado *versus* construído. No caso da autonomia decretada, a autonomia circunscreve-se a um conjunto de competências associadas à escola, que lhe conferem autoridade em matérias relevantes (organização e programação de atividades, gestão de recursos), mas que dependem sempre da própria administração pública, ou seja, trata-se de uma autonomia regulamentada pelos responsáveis da administração (*ibidem*). Por outro lado, o mesmo autor refere que o termo autonomia curricular se circunscreve, também, a um processo coletivo de construção, que se estrutura em função de determinados objetivos específicos do sistema nacional do ensino e da própria escola, adquirindo a denominação de *autonomia construída* (*idem, ibidem*). Nesta ordem de ideias, Barroso (2000: 26) realça que a autonomia da escola se opera em “diferentes campos de acção, por diferentes formas e processos [...] Ela depende portanto do contexto em que é exercida e das condições que [...] tem para a exercer”. A autonomia é o “resultado do equilíbrio de forças [...] entre diferentes detentores de influência”, destacando-se neste processo o governo, os professores, alunos, encarregados de educação, entre outros (*ibidem*).

Portanto, a autonomia não poderá ser “algo que se possa aplicar a uma escola como simples processo de ‘modernização’ administrativa” mas deverá converter-se numa total reformulação do “quadro organizativo, administrativo e de gestão, em que assentou, desde a sua criação” (*ibidem*: 27).

Relativamente ao quadro da autonomia educativa no nosso país, Barroso (2004) defende que são três os momentos em que a autonomia assume um lugar de destaque, sob o ponto de vista político. O primeiro momento ocorre durante a I República, com

Sobral Cid. O segundo momento dá-se após a aprovação da Lei de Bases de 1986, no XI Governo Constitucional, com o ministro da educação Roberto Carneiro. O terceiro momento ocorre entre 1996 e 2000, no XIII Governo Constitucional, com Marçal Grilo.

O primeiro momento ocorre com a promulgação do Decreto-Lei n.º 471, de 6 de maio de 1914, que visa concretizar a descentralização de poderes para os liceus, à semelhança da autonomia anteriormente concebida às universidades (Regulamento de 19 de Abril de 1911) (*ibidem*).

O segundo momento ocorre com o desenvolvimento da *Reforma Educativa*, na segunda metade dos anos 80. Em 1986, a CRSE fez uma proposta de implementação de políticas educativas descentralizadoras, alargando os espaços de autonomia das escolas (*idem, ibidem*). Também no mesmo ano, a LBSE defende a descentralização dos serviços. É com a implementação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 14 de agosto, e do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que se deu voz à organização curricular desta reforma, na medida em que o primeiro sensibiliza e incentiva as comunidades educativas para a elaboração de projetos multidisciplinares e para o estabelecimento de parcerias entre a escola e as instituições, concedendo-lhes uma significativa autonomia curricular para a operacionalização dessas diretrizes. O segundo diploma remete para a criação do projeto educativo pelas escolas, elaborado de modo a adequar o mesmo às características da comunidade, com base na participação e responsabilização dos intervenientes (Magalhães, 2005).

No terceiro momento, a Reforma do Sistema Educativo expressa o ideal “de uma educação para a liberdade, para a mudança, para a democracia, para a autonomia e para a solidariedade” (Fernandes, 2005: 55). A autonomia das escolas volta a evidenciar-se com a publicação e divulgação do documento “Pacto Educativo para o Futuro”, apresentado à Assembleia da República, em 1996 (Barroso, 2004). Após dois anos, é publicado o Decreto-Lei n.º 115A/98⁸, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, atribuindo-lhes uma autonomia mais alargada relativamente ao poder de tomada de decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, sempre em função dos meios que possui (Formosinho *et al.*,

⁸ Revogado em 2008, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que por sua vez foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009 de setembro.

2010). No entanto, esta autonomia veio a traduzir-se numa autonomia decretada, visto que as principais decisões educativas continuam ‘sob tutela’ do Ministério da Educação, acrescentando apenas as responsabilidades das escolas (Alves, 2002: 162), sem reforçar os seus poderes de decisão.

A Gestão Curricular Flexível insere-se no quadro do regime de autonomia das escolas, legislado pelo mesmo decreto-lei, mas não podemos descurar que esta só atingirá a sua plena concretização quando for devidamente articulada com o Projeto Educativo de Escola (PEE), onde estão inseridas as especificidades de cada escola e de cada comunidade, e quando as escolas tiverem efetivos poderes de decisão curricular e organizativa. Esta autonomia trará às escolas uma maior necessidade de repensar a estabilização do seu corpo docente, de valorizar a rentabilização dos recursos humanos, de adotar normas próprias relativas à atribuição de funções, horários, tempos letivos, constituição de turmas, ocupação e modos de utilização dos recursos materiais, de definir “critérios, parâmetros, modalidades e instrumentos de avaliação que conduzam a um conhecimento real das aprendizagens efectuadas pelos alunos” e de “repensar os modos de articulação com os diversos parceiros da comunidade educativa, de modo a tornar efectiva a sua participação” (DEB, 1999: 13-14).

Fernandes (2005) refere que a política de descentralização tem o seu ponto mais acentuado neste terceiro momento, aquando da reorganização curricular dos anos 90 e início dos anos 2000, perspetivando a implementação de uma mais ampla autonomia na gestão das escolas. Este momento focaliza a reorganização curricular “na pessoa do educando e na sua formação global.” (*ibidem*: 58). É neste sentido que surge o Dec. Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que remete a autonomia curricular para a concretização de quatro princípios centrais do currículo – *flexibilização, diferenciação, adequação e articulação* (Magalhães, 2005: 83) –, princípios sem os quais a autonomia não poderá ser implementada. Consagra uma atenção especial à elaboração de projetos pelas escolas, adequados ao seu contexto e integrados no seu projeto educativo (Machado, 2006).

A autonomia curricular terá, então, como “função permitir a concepção e operacionalização de um projecto educativo próprio” que atenda às necessidades dos indivíduos e viabilize a realização de atividades culturais adequadas ao contexto,

partilhando os resultados com pais, alunos e outros professores (*ibidem*: 68). Este projeto deverá ser discutido, decidido, gerido e avaliado de forma conjunta entre todos aqueles que estão implicados na prática de ensino/aprendizagem (*ibidem*).

A autonomia curricular deverá legitimar o projeto curricular como um produto de “modelação constante por parte dos professores”, sensível às especificidades de cada escola e às particularidades dos indivíduos (Morgado, J. C., 2000: 88).

Nesse processo, o professor adota o papel de decisor na estruturação e operacionalização curricular (DEB, 1999: 13-14). Para o efeito, deve evidenciar a sua capacidade de trabalho em equipa, pondo em destaque as estruturas da escola, à medida que vão intervindo e participando nos Conselhos de Turma, onde se constrói e gere o Projeto Curricular de Turma. Este projeto deve ser articulado com o PEE, atender à definição de prioridades curriculares após análise das especificidades da turma (contexto socioeconómico, étnico-cultural e percurso escolar), estabelecer objetivos que se pretendam alcançar, gerir os programas e articular os diferentes tipos de competências, visando a formação completa dos alunos. Além disso, é necessário partilhar e refletir sobre as planificações e definir os critérios de avaliação que irão monitorizar os processos, elaborando-se métodos e estratégias (*ibidem*).

Os professores devem interagir com a direção de turma, de forma a fomentar a articulação entre docentes, alunos e encarregados de educação; com os departamentos curriculares, de forma a elaborarem uma mais eficaz coordenação entre áreas disciplinares; e com a comunidade educativa, visualizando o PEE como um projeto que promove a integração local e regional (*ibidem*).

Se estes pressupostos se concretizarem., a autonomia contribuirá para a modernização da gestão do sistema e das escolas, ao mesmo tempo que elimina alguns dos processos burocráticos inerentes à administração central, traduzindo-se numa diminuição das suas tarefas (Barroso, 2004).

No mesmo sentido, o reforço da autonomia contribuirá para a *revitalização* da democracia interna das escolas, pois só esta poderá garantir “o poder, os recursos e capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização” (*ibidem*: 74).

Como defende Alarcão (1999: 7) no prefácio à edição de Roldão (1999a), passamos, assim, “da gestão flexível do currículo à gestão flexível dos saberes dos professores como gestores do currículo e à gestão flexível da própria formação de professores”. A mesma autora (*ibidem*) acrescenta, ainda, que organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, antes de mais, tomar decisões face à pergunta em torno da qual se deve construir o Projeto Curricular:

“[...] que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos pôr de pé nesta escola ou situação?”

A resposta a estas perguntas só poderá ser alcançada quando as lógicas de trabalho docente forem mais autónomas e colaborativas, e os próprios docentes se assumirem “como investigadores e decisores curriculares na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos, que partem das necessidades de cada contexto”. Por seu turno, os alunos passarão a desempenhar o papel de “intervenientes activos e críticos no processo de aprendizagem” (Magalhães, 2005: 84).

É neste sentido que a autonomia curricular surge como um tema da atualidade, intrínseco ao fomento da qualidade das aprendizagens (Morgado, J. C., 2000), no sentido em que o currículo se traduz num plano que “depende do seu processo de realização pelos professores enquanto agentes activos” (Pacheco, 1995a: 39). Além disso, a autonomia curricular explica-se através da diversidade de modelos, que irão conjugar o discurso político centralizante da administração central, com os discursos dos professores, dos encarregados de educação, dos alunos e demais agentes educativos (*ibidem*).

O currículo assume-se, portanto, como uma construção social e política, inserido num contexto histórico, cuja forma de concretização depende dos poderes de decisão inerentes a cada um dos agentes educativos que operam no seu desenvolvimento.

Síntese

De forma conclusiva, verificamos que os novos desafios da sociedade atual impulsionam mudanças sociais, científicas, tecnológicas, políticas, económicas e culturais, que se traduzem em rápidas mutações e impactos imprevisíveis na educação dos indivíduos. É perante estes imperativos da era da globalização que são exigidas, cada vez mais, respostas sociais, onde a escola assume o papel de assegurar que *“todos aprendam mais e melhor”*, necessitando, para isso, de uma capacidade acrescida de diversificação e adaptação educativa, necessária para disponibilizar formas alternativas de aprendizagem aos alunos. A escola confronta-se, portanto, com imperativos centrados na oferta de uma base cultural sólida, integradora das diferenças, oferecendo currículos diversificados a cidadãos diferentes. A escolarização e o seu alargamento tornam-se, assim, um direito que a sociedade deve preservar para todos, *“independentemente da raça, sexo, naturalidade ou capacidade física e intelectual”* (Dácio, 2005: 25).

Urge, neste sentido, uma gestão que permita às escolas a construção de respostas flexíveis e diversificadas, de acordo com a sociedade heterogénea e competitiva onde se insere.

É crucial que se observem, de forma mais atenta, a natureza e complexidade destas transformações e se tome em consideração *“a escala do desafio e os problemas e possibilidades distintivas que a pré-modernidade apresenta aos professores e às escolas”* (Hargreaves, 1998: 38). O mundo pós-moderno circunscreve-se a uma vinda circulação de pessoas, entre países, e cada país recebe crianças de outros países, sendo, neste sentido, que os currículos uniformes podem levar ao insucesso educativo. Para que se consigam alcançar os objetivos inerentes a uma Educação Inclusiva, deverão ser valorizadas as particularidades de cada aprendiz, sendo para isso necessária uma panóplia diversa de conteúdos curriculares, uma autonomia alargada do professor, no sentido de este poder adequar as aprendizagens a cada aprendiz (Freitas, 2001).

É a diversidade cultural e social dos alunos que constitui o sumo do debate que gira em torno desta temática, colocando-se no centro das mudanças que estão a ocorrer nas relações entre escola e sociedade (Roldão, 1999a).

Gestão Curricular Flexível

Para atender a esta diversidade é imprescindível uma Gestão Curricular Flexível, sendo que neste âmbito a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível ganha todo o sentido, sendo a supervisão o foco do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

SUPERVISÃO

Introdução

Com o presente capítulo pretendemos enquadrar o estudo no âmbito das questões inerentes ao processo supervisivo, começando por abordar o conceito de supervisão, os seus sentidos e o modo como o mesmo se foi expandido ao longo do tempo. Faremos, de seguida, uma abordagem aos diferentes cenários que enquadram as práticas supervisivas e que nos remetem para os diferentes modos de exercer as funções supervisivas em função do próprio sentido atribuído ao conceito de supervisão. Tendo por base as perspetivas mais atuais do conceito de supervisão e a importância que lhe atribuímos na construção de uma Educação Inclusiva, refletimos sobre a importância da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível de modo a que a escola e os professores sejam capazes de dar resposta aos desafios com os quais se confrontam na atualidade. Neste âmbito daremos particular relevo ao perfil de competências e funções associadas ao supervisor, bem como aos novos saberes que lhes são exigidos pelo contexto das mudanças sociais e pelas novas conceções de supervisão.

3.1 Conceções de Supervisão

“O termo supervisão provoca, ainda hoje, em certos sectores, fenómenos de rejeição ou desconfiança por atribuição de características que entre si entrelaçam concepções afins de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização” (Alarcão, 1995: 5⁹)

O termo *supervisão* tem sofrido, ao longo do tempo, inúmeras mutações relativamente à sua concetualização, não se chegando, ainda, a um consenso no que concerne ao seu sentido, o que faz com que adquira conotações diversas e um caráter polissémico, conforme o contexto em que se insere.

⁹ No Prefácio à mesma edição.

A ideia de supervisionar surge com a industrialização visando a melhoria “[...] quantitativa e qualitativa da produção”. Posteriormente surge associada ao sistema educativo, como uma forma de alcançar um desempenho mais positivo da escola na sua tarefa de ensino-aprendizagem (Lima, 2001: 69). Salienta-se, contudo, uma perspetiva supervisiva de carácter inspetivo e fiscalizador, de pendor essencialmente prescritivo e normativo, subentendendo-se, de certo modo, uma ação supervisiva realizada a partir de uma posição hierárquica superior (Sá-Chaves, 1999b).

Centrando-se em Niles e Lovell (1975), Lima (2001) afirma que foi durante o século XVIII e princípios do século XIX que o conceito de supervisão começou a expandir-se a outras áreas e contextos, mantendo-se, no entanto, sempre associada aos termos de inspeção, repressão, avaliação e monitorização. No entanto, a mesma autora, apoiando-se em Alfonso et al. (1975), remete-nos para o ano de 1841, mostrando que o conceito de supervisão, embora alargado ao processo de ensino, surge associado, simplesmente, à verificação das atividades docentes com a finalidade de perceber se as mesmas estavam a ser executadas conforme haviam sido estabelecidas.

No decorrer do século XIX e inícios do século XX, e ainda na linha de pensamento de Lima (2001), a supervisão passou a preocupar-se com os critérios do rendimento escolar, centrando-se na eficácia da aprendizagem no contexto da educação. Já no início do século XX, ainda a mesma autora evidencia, novamente através de Niles e Lovell (1975), que a supervisão passa a ser percecionada como uma via de transmissão, explicitação, recompensação e julgamento, como forma de melhorar o ensino, atendendo aos resultados das aprendizagens dos alunos.

É na década de sessenta do referido século que a supervisão sofre uma viragem radical, centrada no movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA. A supervisão passa a ser centrada na sala de aula, direcionando a atenção dos professores e supervisores para as questões da pedagogia, dando origem ao conceito de *supervisão pedagógica*. Este conceito reporta-se ao objeto de supervisão, a pedagogia, assim como à sua natureza educacional, que se traduz nas ideias de ensinar e aprender a ensinar (Vieira & Moreira, 2011). Embora tenha vindo a ser associada à “[...] componente curricular dos cursos de formação inicial e da profissionalização em serviço de professores”, tendo por

finalidade a sua “[...] orientação, avaliação e certificação profissional”, a *supervisão pedagógica*, foca-se, segundo Oliveira (2000: 46), na “[...] acção educativa desenvolvida pelos formandos na sala de aula e também em actividades não lectivas (d direcção de turma; dinamização de projetos previstos no Plano de Actividades da Escola)”, visando a melhoria das suas atitudes e competências profissionais. No entanto, e segundo a mesma autora, podem ser evidenciadas diferentes aceções do conceito que incidem em diferentes áreas das práticas de supervisão, ou seja, na área administrativa, na pedagógica, na curricular, na de acompanhamento e orientação profissional.

Ainda de acordo com Oliveira (2000), a supervisão pode ser vista a partir de dois sentidos distintos, um mais amplo e abrangente e outro mais restrito. Sustentando-se em Wallace (1991), afirma que o seu sentido mais abrangente se reporta à supervisão fora da sala de aula, designada de supervisão escolar, e circunscreve-se num conjunto de actividades que se orientam para a organização do contexto educativo e para o apoio aos agentes da educação, visando a concretização das orientações da escola. Evidencia-se, conforme Glickman (1985, cit. por Oliveira, 2000) como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola e no “desenvolvimento de projectos, organização de actividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, actividades de formação do corpo docente e auxiliar, etc.” (Oliveira, 2000: 46). A supervisão escolar é, então, vista como “um instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola” (*ibidem*).

No seu sentido mais restrito, a *supervisão pedagógica*, alude às actividades centradas na organização do ensino e dos atos pedagógicos no contexto da sala de aula (*idem*).

Neste sentido, a supervisão passa a abranger não só o professor que tem como principal função ensinar, mas também todos os profissionais que se ligam, de alguma forma, ao processo educativo, nomeadamente os auxiliares educativos, diretores de turma, psicólogos, assistentes sociais, administrativos, técnicos educativos, diretores de escolas e supervisores.

No domínio da educação, em Portugal, o conceito surge associado à formação inicial e à profissionalização dos professores em serviço e “incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar” (Oliveira, 2000: 45).

A primeira utilização do termo *supervisão*, no nosso país, remonta a 1974, na revista *O Professor*, e o seu conceito refere-se “à atividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos que com estes trabalhavam em equipe na orientação dos estágios para candidatos a professor”, sendo acentuadas as suas “características fiscalizadoras, avaliadoras e hierarquizadas do processo” (Alarcão, 2001b: 13).

É ainda nesta década de setenta que surge a primeira referência à supervisão no sentido de atribuição aos Conselhos Pedagógicos das escolas, a função de supervisionar as planificações das visitas de estudo. Em 1988 o conceito é alargado à supervisão de atividades de formação e desenvolvimento profissional no contexto da regulamentação da Profissionalização em Serviço, o qual pode ser encontrado no Decreto-Lei 287/88 de 19 de agosto, que decreta também a elaboração de um programa de formação de docentes para aqueles que exercem a sua função, nas escolas, de forma não-profissionalizada (*ibidem*).

Mais tarde, o conceito passa a abranger as funções dos professores universitários que acompanham os formandos nos estágios pedagógicos nas escolas (Oliveira, 2000).

No entanto, foi nas décadas de 80 e 90 que se deu o grande desenvolvimento na área da supervisão, começando a publicar-se os primeiros estudos¹⁰ na tentativa de a concetualizar como uma das áreas de formação (Alarcão, 2001b). Abrem-se os primeiros mestrados em Supervisão, inicialmente nas Universidades de Lisboa e Aveiro e, mais tarde, no Algarve, Minho e Évora. Segue-se o Doutoramento em Didática e, posteriormente, o Programa Doutoral em Didática e Formação (3º Ciclo) na Universidade de Aveiro, com três ramos, sendo um dos ramos na área da Supervisão, tornando-se nos dias de hoje uma área assumida de investigação no quadro do aprofundamento científico que tem vindo a ocorrer nesta área. Foi, então, nestas duas décadas, que a supervisão passou a fazer parte das áreas de formação especializada como o podemos verificar no Decreto-Lei 95/97 de 23 de abril, no qual a *supervisão pedagógica* surge, e conforme

¹⁰ Os primeiros estudos surgem com Alarcão (1982), Alarcão e Tavares (1987) e Sarmiento (1988), considerados os pioneiros na área da supervisão, no nosso país.

Alarcão (2001b: 15) com o objetivo de “qualificar para o exercício de funções de gestão e coordenação de projetos e atividades de formação inicial e contínua de educadores e professores”. Este decreto permitiu o reforço da autonomia das escolas na luta para a efetivação de uma escola mais aberta e democrática, trabalhando para a qualidade, na medida em que reconhece, oficialmente, a necessidade de formação e especialização dos seus profissionais para conseguirem dar resposta a todos os desafios que o ensino coloca.

Alarcão e Tavares (2003: 16) referem-se, em 1987, ao conceito de supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, associando-o ao conceito de orientação da prática pedagógica, no contexto da formação inicial de professores.

Na década de 90 do século XX, o conceito ganha uma nova abrangência, sendo associado ao ato reflexivo e de autoformação. É nesta senda que Isabel Alarcão reconceitualiza o conceito alargando-o à escola, no que se refere ao seu fator dinamizador e de acompanhamento e desenvolvimento da mesma. A ideia que então serve de ponto de partida expande-se, ampliando-se o conceito de supervisão. Este, se inicialmente estava associado apenas à formação inicial de professores, conforme referimos anteriormente, agora passa a estar também associado a toda a escola e a todos aqueles que nela trabalham e se envolvem. Esta reconceitualização ocorre na medida em que na perspetiva da autora a prática de supervisão, quando associada apenas à formação inicial, não incide no coletivo dos docentes, tal como acontece com a formação contínua. Esta ampliação do conceito surge, assim, associada ao desenvolvimento profissional de todos os docentes, inclusive daqueles que se encontram no ativo e em formação contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Este aspeto relaciona-se, concomitantemente, com o de colaboração entre profissionais, pois leva a uma atitude crítica, de questionamento e investigação conduzindo à inovação e transformação das práticas educativas. Consideramos que é a colaboração entre os atores educativos que poderá guiar a prática educativa dos mesmos na procura de melhores respostas para os desafios que a sociedade atual coloca à educação e à escola. É, pois, nesta senda, que a autora nos remete para o conceito de *escola reflexiva* (Alarcão, 2001a) associada ao

conceito de supervisão e já referido anteriormente. Estes atos que se apoiam em práticas reflexivas fazem com que a supervisão seja um processo fundamental de desafios “acompanhados de apoios” sendo viável a resposta a esses mesmos desafios (Alarcão, 2007: 121). Neste contexto de *escola reflexiva*, a autora considera que a escola tem a capacidade de se pensar a si própria, e, centrando-se no pensamento de Senge (1990), defende que a escola é uma instituição aprendente e qualificante. O facto de a escola se reverter numa instituição pensante exige que a sua organização seja coerente com a sua missão, aspeto já mencionado no capítulo um, e, para isso, é intrínseco que a mesma possua um bom processo de monitorização, assumindo a supervisão um papel fundamental no sentido de apoiar os agentes educativos na procura da coerência entre a missão da escola e a sua organização. É este processo de supervisão que vai colocar em confronto a realidade social com a missão da escola e com a forma como se encontra organizada. Neste processo de confronto destaca-se uma dimensão heurística, onde todas as pessoas que constituem a escola se envolvem com o objetivo de encontrarem de forma colaborativa e deliberada soluções para os problemas emergentes das práticas, à qual se associa também uma dimensão avaliativa (no que concerne o funcionamento da escola) e formativa (no que diz respeito às pessoas que aí se envolvem). Será, então, no seio desta aceção de supervisão que se enquadra o nosso estudo, na medida em que a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível no contexto da Educação Inclusiva, se converte num processo que integra uma dimensão heurística, avaliativa e formativa, visando a concretização da missão da escola.

Ainda a propósito da escola reflexiva, Alarcão e Tavares (2003: 5) referem que a mesma:

“[...] ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática. Aceita hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social”.

Portanto, o conceito atual de supervisão, em Portugal, implica o olhar a escola nos seus amplos sentidos, como organização coletiva, que não se fecha sobre si própria,

procurando respostas para os problemas atuais da educação e da própria instituição, colocando o professor num lugar de destaque na dinâmica do processo pedagógico, onde a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível assume particular relevância.

Também Sá-Chaves (2007a: 119) concorda que a supervisão não pode ser uma prática estanque, visto que os profissionais de cada instituição se devem envolver para que a missão da escola seja concretizada. Neste sentido, o ato supervisivo deverá ter em atenção cada indivíduo e cada particularidade, confrontar o passado com o presente, e proceder à articulação com os imperativos da sociedade, na medida em que a

“[...] supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir”

sendo possível, desta forma, refletir acerca da importância desta prática como uma forma de regulação dos processos de Gestão Curricular Flexível.

A mesma autora associa a ideia de supervisão ao “alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisado” para uma conceção que admite “a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer, que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe” (*idem*: 120).

Advém desta perspetiva a ideia de que o conhecimento se constrói de forma continuada, centrada nas múltiplas relações de sociabilidade que a ela se encontram associadas, sendo portanto numa base de auto e hétero-supervisão que a gestão dos processos de reconstrução das práticas educativas se deverá processar, inscrevendo-se numa base de intercultura, desenvolvendo sistemas de conhecimento no interior das próprias relações entre pares. O objetivo da supervisão será garantir a formação de profissionais, “quer nos processos de investigação-acção que informam as decisões e as escolhas de actividades”, quer nos conteúdos temáticos e abordagens epistemológicas e relacionais (*ibidem*: 121).

Ainda neste seguimento, Vieira (2006: 8) atribui à supervisão a noção de *instrumento óptico*, remetendo o conceito para a visão. Apoiando-se em Stones, conduz-

nos ao conceito de “*super-visão*” com o objetivo de enfatizar o “*sentido da visão*”, assim como “*a visão do sentido*”, conduzindo a supervisão à mudança exigida a nível pessoal e social, preconizando a democracia, lutando “para a construção de uma educação racional e justa, que exige dos seus actores um grau elevado de profissionalismo”. O objetivo será refletir acerca dos princípios nas “práticas de desenvolvimento e qualificação profissional” (*idem*: 9).

A mesma autora enfatiza o alargamento da supervisão à escola como organização reflexiva, concordando, neste sentido, com Alarcão (2003), reforçando que esta poderá ser exercida como forma de apoio (contexto de estágio) ou, então, de forma autónoma (auto-supervisão), relacionando-a, sistematicamente, com a pedagogia. Poderá ser também objeto de investigação, constituindo-se como ação reguladora no contexto da formação de professores, com a finalidade de alcançar a qualidade educativa, compreendendo melhor para agir melhor (*ibidem*).

O ato supervisivo comporta ainda, segundo (Ribeiro, 2000: 90) “a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara”, centrando-se num processo ativo, contínuo e reflexivo da prática, consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação para posteriormente refletir acerca dos dados reunidos, procedendo à prática de auto-avaliação sistemática com a finalidade de corrigir e melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas.

Então, podemos referir que a reconcetualização do conceito de supervisão, alargado à formação contínua de professores, e do conceito escola como um “colectivo pensante”, não pode mais ficar confinado à formação inicial de professores. Concordamos, portanto, com Alarcão (2000: 19) quando apresenta a supervisão como uma prática essencial ao apoio da elaboração de projetos, da gestão flexível do currículo, da resolução de problemas de forma colaborativa, da aprendizagem em grupo e da reflexão formativa que acompanha esse processo, da avaliação e monitorização. Tal como a autora, também nós atribuímos uma importância alargada ao espírito de pesquisa e investigação resultantes da profunda análise das situações contextuais. Embora a autora reconheça, por um lado, que a supervisão em contexto de formação inicial (supervisores

de estágio) continue a ser essencial, reconhece, por outro lado, que a prática de gestão curricular flexível pede supervisores com formação adequada, que trabalhem com o coletivo da instituição (diretores, administradores, entre outros), responsabilizando-se, fomentando e apoiando o ato reflexivo-formativo da escola que se pensa a si mesma, visando a melhoria da qualidade educativa. O supervisor dos processos de Gestão Curricular Flexível deverá evidentemente dinamizar atitudes de avaliação desses mesmos processos ao mesmo tempo que irá avaliar os resultados educativos que daí advierem, assumindo-se como “agente do desenvolvimento organizacional” (Alarcão, 2000: 21).

E porque o conceito de supervisão traz consigo inúmeras perspectivas e abrangências, consideramos pertinente o ponto seguinte, no qual apresentamos os diferentes cenários de supervisão, e dos quais destacamos o cenário integrador, por considerarmos que é aquele com o qual nos identificamos.

3.2 Práticas de Supervisão: Cenários

A instituição escola exige que os professores tenham consciência das variadíssimas normas, valores e crenças que surgem contextualizadas num tempo, espaço e cultura específicos e que, de algum modo, se constituem como um quadro de referências com implicações nas suas práticas. A complexidade da sociedade dos nossos dias dita que a missão da escola seja “a de servir todas as crianças e respeitar as diferenças”, construindo para todas elas o direito à educação (Formosinho, 2002a: 10). Neste sentido, o papel que hoje é atribuído aos professores, como atores imprescindíveis na construção de uma *Escola para Todos*, complexifica-se, tornando-se mais abrangente. Com efeito, atualmente, os professores são chamados a desempenhar e a assumir um conjunto diverso de funções e papéis que vão muito para além da sua função de ensinar, sendo-lhes exigido a capacidade para darem respostas educativas diversificadas e diferenciadas, em função das características dos contextos e dos alunos, assim como a capacidade para renovarem os seus conhecimentos e competências profissionais ao mesmo ritmo que ocorrem as mudanças na sociedade. É, então, imperativo, e no contexto de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida, que os professores se coloquem em

situação de permanente formação, assumindo-se, e tal como salienta Formosinho (2002: 9), como aprendizes que se formam e como formadores que aprendem, ou seja, perspectivando-se como sujeitos da sua própria formação. Neste sentido, e como referimos anteriormente, a supervisão apresenta-se, não como inspeção, mas sim como um apoio e uma mais-valia, no sentido de ajudar os professores a encontrarem melhores respostas educativas. Deste modo, a implementação de ações supervisivas mais estruturadas em contexto escolar são fundamentais, assumindo particular importância, e ainda de acordo com a mesma autora, a colaboração ativa de todos na definição de metas que sejam acordadas através de uma contratualização, assim como o envolvimento de todos, na ação educativa quotidiana, “na experimentação refletida através da ação que procura responder aos problemas identificados” (*idem*: 12) e emergentes da prática.

É nesta senda, que na perspectiva de Viveiros e Medeiros (2005: 46), se verifica que a formação dos professores deve conter uma “forte componente de reflexão a partir da sua ação”, aspeto que vai ao encontro da perspectiva de diferentes autores como Alarcão e Tavares (2003); Sá-Chaves (1994), Zeichner (1993) e Schön (1987).

Neste sentido, as ações supervisivas com base na reflexão configuram-se como uma mais-valia na formação e desenvolvimento profissional do docente e é esta mesma reflexão que pode ajudar na criação da relação entre o desenvolvimento cognitivo do professor e a opção que o mesmo irá fazer relativamente às práticas de supervisão existentes, tendo sempre em consideração o contexto onde serão implementadas.

Como verificado nos pontos analisados anteriormente, o conceito de supervisão tem vindo a expandir-se ao longo do tempo e a adotar uma perspectiva de natureza *construtivista de base reflexiva*, onde se alia “[...] experiência, reflexão, ação e formação” através da investigação (Alarcão, 2001b: 17). Neste sentido, existem diversas conceções de supervisão que são provenientes de diferentes perspetivas defendidas por investigadores e formadores, enquadradas por diversas questões do foro educativo, como por exemplo, a relação existente entre teoria e prática, a formação e a investigação, os papéis do supervisor, “[...] a noção de escola como instituição executora de políticas exógenas ou como organização aprendente com projeto próprio”, (Alarcão, 2001b: 17), entre outros. Neste sentido, e de acordo com essas diferentes conceções e

práticas de supervisão, Alarcão e Tavares (2003) procuram analisar e sistematizar em cenários supervisivos o que de mais significativo existe em cada uma dessas concepções e práticas supervisivas.

De acordo com estes autores, verificamos que cada cenário, que apresentaremos de seguida, não se fecha em si mesmo, visto que podem coexistir, interpenetrando-se. É, portanto, devido a este facto que Sá-Chaves (1994) nos vai remeter para o Cenário Integrador, na medida em que as práticas supervisivas podem ir “beber” a diferentes cenários, em função da pessoa que supervisiona e da pessoa que se vai supervisionar, inseridas num contexto com características específicas.

Uma vez que não podemos mobilizar para diferentes situações educativas as mesmas estratégias supervisivas, Sá-Chaves (*idem*) remete, ainda, para o conceito de prática supervisiva *não standard*, pois cada situação é singular e a estratégia encontrada terá que ser diferente de situação para situação.

Neste sentido, entendemos que a noção de supervisão tem lugar num tempo continuado, sendo por esta razão que adquire a concepção de processo, processo este que vai contribuir em grande escala para o desenvolvimento profissional do professor. É nesta tentativa de responder à questão “*como fazer a supervisão?*” que iremos apresentar a proposta de Alarcão e Tavares (2003) que agrupam as práticas de supervisão em nove cenários, sendo eles: o da *imitação artesanal*, o da *aprendizagem pela descoberta guiada*, o *behaviorista*, o *clínico*, o *psicopedagógico*, o *pessoalista*, o *reflexivo*, o *ecológico* e o *dialógico*.

3.2.1 Cenário da imitação artesanal

No cenário de *imitação artesanal*, e segundo Alarcão e Tavares (2003: 17), os futuros professores praticam com o mestre que é considerado “o bom professor, o experiente, o prático”, aquele que sabe como fazer, e aquele que transmite a sua arte ao neófito. A este cenário, estão associadas “as ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber”, bem como a “crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer”, centrando-se no saber-fazer, passado de geração

em geração (*ibidem*). Estamos, assim, perante um cenário que valoriza uma formação e relação supervisiva socializante e reprodutora acrítica do modelo de pensamento e de ação do supervisor.

Este cenário foi posto em questão pois não conseguiu acompanhar as mutações da sociedade, que passou a exigir das escolas conhecimentos mais alargados e abrangentes e, conseqüentemente, um maior número de supervisores.

3.2.2 *Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada*

O cenário da *aprendizagem pela descoberta guiada* tem em linha de conta as variáveis que interatuam no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, centra a sua atenção na explicitação do *quando* é que este mesmo processo de ensino-aprendizagem se produz, do *como* se produz e do *porquê* que se produz. Prende-se, portanto, descobrir quais os métodos que funcionam, “[...] com que professor, com que alunos e em que circunstâncias” (Alarcão e Tavares, 2003: 18). Sobrepõe-se ao processo de ensino-aprendizagem um espírito heurístico de investigação científica que enfatiza o conhecimento analítico dos modelos de ensino. Segundo os mesmos autores, este cenário “pressupunha que o futuro professor tivesse [...] a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico” (*ibidem*: 19). Enaltece-se o lado prático através da reflexão acerca dos mecanismos de aprendizagem, com a finalidade de adquirir uma dimensão teórico-prática.

É neste sentido que Alarcão e Tavares (2003), nos remetem para Dewey (1904), que distingue dois objetivos para a prática educativa, nomeadamente, tornar a componente teórica mais viva e real, para além de permitir que os professores desenvolvam estratégias essenciais à prática docente. Neste seguimento, a prática pedagógica deveria começar com uma simples observação, à medida que se iam adicionando atividades com grau de dificuldade mais complexo, acabando na responsabilização do ensino praticado.

Este cenário, segundo Alarcão e Tavares (2003), atribui ao futuro professor o papel de ator ativo, opondo-se à atitude passiva do cenário anterior, pois o supervisor passa a

ser considerado o condutor do professor no seu caminho pessoal e profissional, em vez de se apresentar como o modelo a seguir, transmitindo a ideia de que o processo de aprendizagem docente se centra no sujeito que aprende, sendo ele próprio o construtor do seu conhecimento (Sá-Chaves, 2002).

3.2.3 Cenário behaviorista

No que se refere ao cenário *behaviorista*, verifica-se que este valoriza a responsabilização atribuída ao professor relativamente ao seu “*produto*”, ou seja, o professor será o responsável pelos resultados dos alunos obtidos em contexto de sala de aula (Alarcão & Tavares, 2003). Este cenário centra-se na observação de aulas dadas pelos professores, na análise da sua atuação pedagógica e na avaliação das experiências clínicas da sua prática. Baseia-se na técnica de micro-ensino, definida por Allen e Ryan (1969) e referida por Alarcão e Tavares (2003), no âmbito da qual todos os professores executam determinadas tarefas, que são posteriormente analisadas, explicadas e demonstradas, para mais tarde serem postas em prática numa mini-aula, que poderia, ou não, ser videogravada. Esta videogravação tinha como finalidade a sua posterior visualização pelo próprio professor, de forma a ajudá-lo a detetar erros e encontrar possíveis melhorias concernentes à prática educativa. Mais tarde, com Cooper (1980), referido por Alarcão e Tavares (2003), esta conceção sofre uma evolução, que reflete a necessidade de um sistema de formação, onde os professores devem ser responsabilizados pelas suas atuações.

Ainda Alarcão e Tavares (2003), fazendo referência a Houston e Howsam (1972), mostram que esse sistema de formação deve assentar na definição de objetivos, responsabilidade e individualização. Os comentários do supervisor, dos colegas de trabalho e dos próprios alunos são aspetos que o professor deverá ter em conta, considerando-os mais-valias para incrementar os resultados da sua prática. Sá-Chaves (1994), partilhando das ideias acima referenciadas, enfatiza que ainda hoje este cenário é utilizado como complemento a outros cenários, devido à sua vertente positiva nos efeitos da sua aplicação. A mesma autora enfatiza a existência de uma “relação directa entre os

actos de ensino, enquanto processo, e os seus efeitos na aprendizagem, enquanto produto” (*ibidem*: 158).

Contudo, esta abordagem simplificou demasiadamente o ato educativo, pois acreditava na eficácia de uma atuação *standard* que não atendia à dinâmica e imprevisibilidade dos contextos e à singularidade dos alunos.

3.2.4 Cenário clínico

O cenário *clínico*, e tal como referem Alarcão e Tavares (2003), assenta no pensamento de autores como Cogan, Goldhammer e Anderson, que surgiram na década de 50, tendo como finalidade a melhoria e o aperfeiçoamento da prática docente. Assim, o supervisor e professor analisam conjuntamente os fenómenos ocorridos em sala de aula, com a finalidade de alcançar respostas às perguntas *quê* e *como*, no que aos métodos de ensino dos docentes diz respeito, ou seja, entender que métodos utilizar e como os utilizar (Alarcão & Tavares, 2003). Ainda segundo estes mesmos autores, o presente cenário implica uma observação e posterior análise das situações reais de ensino, onde supervisor e docente se implicam numa atitude ativa e colaborativa nesta mesma análise, bem como na realização das planificações das aulas e na conceção de estratégias de observação que possam abranger três momentos: *encontro pré-observação, observação, pós-observação*.

Seguindo a linha de pensamento de Goldhammer (1969), citado por Amaral, Moreira e Ribeiro, (1996), é no *encontro pré-observação* que se irão planificar e detetar, por antecipação, os problemas e determinar os aspetos a observar e como observar. A segunda fase, a fase da *observação* (propriamente dita), é aquela em que se procede à observação da aula e à organização de estratégias para posterior apresentação dos dados recolhidos a partir da observação. É na terceira fase, o *encontro pós-observação*, que se discutirão as estratégias utilizadas e o modo como foram implementadas, tendo por base os dados recolhidos e a sua análise. Na última fase, *análise do ciclo de observação*, proceder-se-á à avaliação da eficácia do ciclo de observação utilizado.

Este modelo pressupõe, desta forma, uma abordagem centrada na resolução de problemas, tal como se pode subentender através das fases referidas anteriormente, onde a cooperação entre pares surge como um elemento essencial. Neste sentido, e segundo Alarcão e Tavares (2003: 28), “a supervisão deve ser continuada e não esporádica”, centrada nos elementos de planificação, interação e avaliação, que são a chave deste mesmo modelo.

3.2.5 Cenário psicopedagógico

No que se refere ao cenário *psicopedagógico*, este tem por base os princípios defendidos por Stones (1984), e reforçados por Alarcão e Tavares (2003: 28). No âmbito deste cenário o processo supervisivo tem como objetivo fulcral “ensinar os professores a ensinar”.

A missão do supervisor será, por isso mesmo, a de ajudar o docente a desenvolver e/ou melhorar as suas capacidades e competências à medida que vai explorando os conhecimentos que já possui relativamente à resolução de problemas, centrando-se num clima otimista e de encorajamento. Nesta relação de ensino/aprendizagem entre supervisor e supervisionado, a influência do primeiro deverá incidir de forma direta na aprendizagem e desenvolvimento do professor, tal como defendem Alarcão e Tavares (2003) e também Sá-Chaves (1994), que para além dessa influência direta exercida pelo supervisor no professor, influencia também, indiretamente, os alunos dos supervisionados, concorrendo para a determinação do seu perfil.

Este cenário, pensado por Stones, aproxima-se bastante do modelo anterior (clínico), na medida em que aborda não só a problemática da prática pedagógica, como também a sua “relação com a componente psicopedagógica” de cariz teórica, centrando-se no conhecimento, observação e aplicação (Alarcão & Tavares, 2003: 30). A prática de ensino/aprendizagem é baseada na identificação do problema e resolução do mesmo. A supervisão da prática pedagógica deriva do conhecimento e da observação, relacionando dialeticamente a teoria e a prática. Esta relação pode apresentar-se em três partes distintas, sendo elas, a preparação da aula com o professor; a discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão (*ibidem*).

3.2.6 Cenário pessoalista

Este cenário desenvolve-se com Combs (1974), Fuller (1972-74) e Glassberg e Sprinthall (1980-83) e é a partir destes autores que Alarcão e Tavares (2003) nos apresentam o mesmo. Embora estes autores se tenham manifestado de maneiras diferentes relativamente a este cenário pessoalista, todos concordam que o mesmo centra a sua atenção no papel importante que deve ser atribuído ao professor. Baseia-se num programa de formação de professores em que é dado especial ênfase ao desenvolvimento pessoal do interveniente em formação.

Combs (1974) propõe um programa de *tipo humanista* baseado no “auto-conhecimento e no auto-desenvolvimento, fortemente influenciado pela psicologia cognitiva” (Alarcão & Tavares, 2003: 33). Fuller (1972-74) desenvolve um programa assente nas necessidades e preocupações que o professor em formação sente. Glassberg e Sprinthall (1980-83) baseiam-se nas teorias do desenvolvimento humano de Piaget e defendem que o comportamento humano é o fundamento determinado pela complexidade da estrutura cognitiva do sujeito e que os programas de formação deverão estar adaptados ao grau de maturidade psicológica dos supervisados, para que possam ser desenvolvidas características inerentes aos estádios mais avançados das teorias desenvolvimentalistas (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003) fazem ainda referência a Ralha-Simões (1995), que defende a necessidade de se criarem condições onde os professores se possam desenvolver a nível profissional e pessoal. Desta forma, a perspetiva cognitiva é aquela em que o auto-conhecimento se vai construir, servindo como base para o desenvolvimento psicológico e profissional do supervisado.

3.2.7 Cenário reflexivo

Tal como já evidenciado anteriormente, Alarcão e Tavares (2003), baseiam-se nos pressupostos de Schön (1983, 1987) para apresentar este cenário. O mesmo integra o valor reflexivo *na e sobre a ação* visando a construção contextualizada do conhecimento do profissional de ensino. Ainda segundo estes autores, é destacada a complexidade,

imprevisibilidade e singularidade dos contextos educativos, exigindo uma excelente competência profissional para poder agir de acordo com as situações presentes. É, pois, valorizada a reflexão de natureza construtivista, em que o supervisor deverá encorajar o professor para a prática da *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação* (Alarcão & Tavares, 2003: 35). A supervisão deverá ser um meio de apoio no confronto de problemas reais que necessitam de resolução, proporcionando ocasiões hipotéticas, experimentais e de verificação, centradas num empenhamento auto-formativo, explorando as capacidades de aprendizagem que residem nos supervisados (*ibidem*).

Ainda segundo Alarcão (2001b: 26), esta combinação entre *ação* e *reflexão sobre a ação*, baseia-se numa relação dialogante sobre o observado e o vivido seguindo uma metodologia do “aprender a fazer fazendo”, levando à “construção ativa do conhecimento na ação”. Esta *ação* e *reflexão sobre a ação* toma em linha de conta, por um lado, as especificidades dos alunos da turma e do contexto global da escola e, por outro, as políticas educativas inerentes a todo o processo educativo (*ibidem*), revertendo-se, portanto, numa abordagem de natureza construtivista. É, fundamentalmente, devido ao facto de “olhar a escola no seu todo” que este cenário se evidencia como um cenário inovador comparativamente com os anteriores.

3.3.8 Cenário ecológico

Esta abordagem é também ela de carácter reflexivo, sendo neste sentido que Alarcão e Tavares (2003: 37) nos remetem para a importância das dinâmicas sociais, em que a supervisão adquire uma posição de *processo enquadrador* da formação, tendo como finalidade “proporcionar e gerir experiências diversificadas”, em contextos diversos, facilitando a ocorrência de transições ecológicas, propícias aos supervisados para desempenharem novas atividades, assumindo novos papéis, interagindo com novas pessoas, contribuindo para o seu desenvolvimento formativo e profissional. Os mesmos autores, apoiando-se em Bronfenbrenner (1979), atribuem importância à interação com o meio para que o possam respeitar e nele intervir visualizando o desenvolvimento como

uma “concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico”. Alarcão (2001b: 27) enfatiza o papel do supervisor como sendo alguém que assume a posição de “organizador e gestor de contextos de desenvolvimento e, simultaneamente, de facilitador da formação nesses mesmos contextos”. A escola passa a ser concebida como um local que privilegia a interação com os seus formandos e com outras instituições, nomeadamente com instituições de ensino superior, assumindo um papel de entidade formativa (Alarcão, 2001b).

Formosinho (2002a: 116) enfatiza, neste cenário, o desenvolvimento humano e profissional do professor, demonstrando que a supervisão é um processo de apoio à formação e esta é vista como uma “[...] aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções” e consequentes realizações. Para além disto, o carácter sistemático dessa formação exige que a mesma seja feita quotidianamente, com base no processo ação-reflexão acerca das práticas em contexto de sala de aula e instituição.

Entende-se a necessidade de observar, projetar, refletir, planejar, agir de novo, dialogar, comunicar e avaliar (*ibidem*). O professor encontra-se, portanto, num processo inacabado.

3.2.9 Cenário dialógico

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 40) esta abordagem “acentua a dimensão política, emancipatória da formação”, atribuindo à “linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e conhecimento” próprio dos docentes. Estes são agentes sociais e o seu discurso em situações de ensino será analisado, como forma de revelar o seu pensamento, bem como o modo como as suas teorias são partilhadas. O diálogo construtivo é fulcral nesta ligação entre pares, professores e supervisor, pois a supervisão é um processo intrapessoal e interpessoal que visa a melhoria da educação nas escolas (*ibidem*).

Waite (1995), citado por Alarcão (2001b: 27), relaciona “o exercício da profissão na sala de aula com outros contextos escolares e sociais que influenciam a atuação dos

professores, visto que eles são apenas uma variável no sistema de ensino”, logo, será através da verbalização que se irão estabelecer as ligações entre os contextos, e a linguagem irá funcionar como *amplificadora da capacidade cognitiva*, tal como defende Bruner, também citado pela mesma autora (2001b: 28). O essencial nesta abordagem será, mais uma vez, a reflexão associada à verbalização, pois estes dois aspetos trarão “à luz do dia a ecologia dos sentidos implicados na teia mais abrangente de outros sentidos” (Alarcão, 2001b: 28). A avaliação apresentará também uma vertente dialogante, como resultado da *negociação entre visões expressas*, na medida em que permite a partilha de experiências, saberes e conhecimentos, através do diálogo situado num pensamento reflexivo. Esta postura irá permitir, também, construir de forma inovadora mudanças fulcrais e urgentes no sistema educativo, centradas nos contextos da ação, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas e aprendizagens dos aprendentes (*ibidem*).

Neste sentido, verificamos que este cenário se apresenta como um complemento do cenário anterior.

3.2.10 Cenário Integrador

A análise que realizámos relativa aos cenários supervisivos evidencia diferentes olhares, decorrentes ao longo da história e contextualizados na cultura vigente em cada momento. Todos esses olhares evidenciam que o professor é uma pessoa em constante desenvolvimento, que joga o futuro repleto de possibilidades com as vivências e experiências do passado, tal como enfatizam Alarcão e Tavares (2003). Além disso, o professor, ao aprender a ensinar, ele próprio irá situar-se num contexto de aprendizagem, para além de que, o supervisor, embora com mais experiência, tem por missão ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se, influenciando a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (*ibidem*), não esquecendo que os meios devem ser sistematicamente adequados aos fins e contextos. O supervisor apresenta-se, portanto, como alguém que não fornece, simplesmente, as receitas *do como fazer*, mas fomenta o espírito de investigação-ação, centrado num ambiente emocional positivo, humano, onde

possam ser desencadeadas possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do professor (*ibidem*).

Esta assunção de perspectivas veio convergir num novo cenário, proposto por Sá-Chaves (1994), e reforçado por Alarcão e Tavares (2003: 43), apelidado de *cenário integrador*, que reúne o que de melhor existe em cada um dos cenários analisados, com o objetivo de alcançar aquele que responde, de forma mais eficaz, às individualidades de cada aprendente e aos contextos concretos da prática educativa. Este cenário está, assim, associado ao conceito de *supervisão não standard*, conceito este já referido anteriormente, e introduzido por Sá-Chaves, pela primeira vez, em 1994, tendo na sua essência o respeito pelo direito à diferença. Essencialmente, este cenário apresenta-se como “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Sá-Chaves, 1994: 144).

Ainda segundo Alarcão e Tavares (2003: 44), os autores assumem que a prática de supervisão se apresenta centrada em várias filosofias, de base socioconstrutivista, experiencial-reflexiva, aliando experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação, atribuindo ao “saber profissional dos professores um carácter mais prático do que prático”, fornecendo-lhe uma dimensão mais estratégica e formativa.

3.3. Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível

Do nosso ponto de vista, a tónica que tem vindo a ser colocada na prática reflexiva, faz com que esta se reverta na mais eficaz e significativa, pois contribui para a autoconstrução do conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal, dando especial ênfase à construção continuada do saber. Deste modo, entendemos que a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível deve ser enquadrada por pressupostos inerentes às teorias sócio-construtivistas e por uma abordagem de natureza ecológica e crítico-reflexiva, conforme referimos no ponto anterior. Ou seja, sabendo nós que o currículo deve ser entendido como um processo de construção social complexo, no qual os professores são os seus construtores e mediadores, é imperativo que se tome em linha de conta, e conforme sustenta Alonso (1998: 19), “o carácter ecológico e cultural do

contexto das escolas, a dimensão moral e política da mudança, a natureza processual [...] e a idiosincrasia do conhecimento prático dos professores”. Este facto implica que a escola seja encarada como uma organização ecológica no âmbito da qual os processos de Gestão Curricular Flexível vão ocorrer, possibilitando a aproximação do currículo a cada situação e realidade em concreto, requerendo uma atitude de investigação e de reflexão por parte dos professores. As condições para que tal se possa processar devem ser reestruturadas, passando, na nossa perspetiva, pelo desenvolvimento de culturas colaborativas na escola. Não podemos esquecer que qualquer que seja a mudança, será sempre um processo lento e prolongado, e por este motivo deve ser construída pelas pessoas que nela se envolvem e nos contextos onde ela se desenrola, portanto é fulcral que se dinamizem e apoiem as escolas e professores para a prática de desenvolvimento curricular.

Os processos de gestão curricular devem ser sujeitos a uma supervisão, ou a uma resposta às questões *por quê* e *para quê* inerente a determinada alteração, sendo neste sentido que se apela a que todos os envolvidos no processo educativo participem nestas mudanças, contextualizem cada ajustamento operado pois, se esta situação não ocorrer, o insucesso educativo e a falta de qualidade vão ser constantes nas nossas escolas. Não podemos esquecer que a Gestão Curricular Flexível tem por base o alcance de uma escola igualitária, que oferece “a cada aluno um currículo e condições de aprendizagens adequadas às suas necessidades” (*ibidem*: 261). É, portanto, aqui que o currículo deve ser reconcetualizado, fazendo com que a escola responda às exigências de todos os alunos e sociedade, convertendo-se numa escola que, segundo Alarcão (2001b), também ela aprende, tal como vimos anteriormente.

Como verificámos, a supervisão ganha todo o sentido pois não pode ser dissociada dos processos de desenvolvimento e melhoria das instituições de ensino, o que acaba por trazer mais responsabilidade às próprias escolas e às suas ações. Caberá à supervisão analisar os níveis de eficácia dos resultados desenvolvidos ao nível profissional e do currículo, numa acção “[...] colaborativa e reflexiva, democrática e centrada nos processos” (Alonso, 1998: 289).

Os processos de debate e reflexão, que devem ser a base da prática profissional, contribuem, em grande escala, para a organização das instituições, mais do que propriamente as prescrições legais, na medida em que os contextos culturais, a diversidade e a complexidade dos alunos que frequentam as nossas escolas obrigam a uma nova forma de pensar os currículos, de forma *multicultural e intercultural* (*ibidem*: 298) e a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível adquire toda a importância, numa tentativa de aproximação do currículo a cada realidade.

É nesta continuidade que a importância do perfil de competências do supervisor e as suas funções nestes processos se tornam relevantes, assunto sobre o qual nos debruçaremos no ponto seguinte.

3.4 Perfil do Supervisor

Tal como temos vindo a analisar, a supervisão apresenta-se na atualidade como uma prática onde as relações interpessoais devem ser dinâmicas, centradas no objetivo de facilitar e fomentar o desenvolvimento da profissão docente. Adquire, portanto, um valor de apoio e acompanhamento do processo formativo, o que vai implicar uma nova reconcetualização das competências, conhecimentos e funções do supervisor (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 2001b).

Neste sentido, entendemos que a prática supervisiva tem como finalidade fomentar a qualidade da educação, envolvendo o ambiente e contexto onde esta decorre, implicando responsabilidade, empatia e acolhimento entre todos os intervenientes que dela fazem parte.

A supervisão é então definida por Alarcão e Tavares (2003: 5-6) como uma “atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”, em que o supervisor adquire o papel de “facilitador de aprendizagens ou gestor de aprendizagens”. É neste sentido que o supervisor é visto como um agente de mudança que deverá contribuir para a implementação de práticas curriculares contextualizadas. Importa, por isso mesmo, refletir sobre o seu perfil de competências.

3.4.1 Perfil de competências do supervisor

Pelo que temos vindo a analisar ao longo de todo este capítulo, verificamos que a prática da reflexão deverá ser entendida como uma ferramenta indispensável de apoio ao desenvolvimento da autonomia, incrementando a confiança e eficácia, por parte dos profissionais, perante a complexidade atual da sociedade. É neste sentido que o conceito de *supervisor à moda antiga* (Vieira, 1993), não tem lugar nas escolas de hoje e às suas características de experiência, inteligência, perseverança e imaginação, deve ser acrescida uma postura reflexiva e de formação especializada e contínua, posto que a “supervisão é um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão, 1993: 12¹¹).

No que diz respeito ao perfil de competências do supervisor, no contexto atual, este e o professor devem tomar atempadamente decisões onde conjuguem saberes de natureza diversificada, avaliando-os relativamente aos contributos que estes possam trazer para responder adequadamente aos desafios da prática educativa. Será, portanto, necessário que se conheçam, antes de mais, a si mesmos, as suas conceções e valores, e valorizem as experiências e crenças do outro, de forma dialógica, confrontando ideias, refletindo sobre novas formas de agir (*ibidem*).

Para além destes conhecimentos, Alarcão (2001b) remete ainda para a necessidade dos supervisores conhecerem o contexto sociocultural da organização, das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional, conhecerem as metodologias de investigação-ação-formação e ainda as ideias e políticas atuais sobre a educação. No contexto do nosso estudo, consideramos igualmente relevante o conhecimento do Projeto Curricular, ou seja, o conhecimento das opções relativamente a todas as aprendizagens que a escola assuma como suas prioridades, bem como as estratégias de intervenção que considera adequadas para o conseguir, tendo por base o currículo nacional. Tais conhecimentos, no nosso entender, serão geradores de novas competências necessárias ao desempenho das atuais funções do supervisor.

Visto que o supervisor é alguém que está em contacto permanente com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências, é evidente que esta

¹¹ *In* Prefácio de Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

função requer o domínio de variadas competências, nomeadamente, as *comunicativo-relacionais*, as *observacionais-analíticas*, *hermenêutico-interpretativas* e as *avaliativas* (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 2001b).

Neste seguimento, Moreira (2004: 141) afirma que a formação do supervisor deve centrar-se nas competências investigativas, na indagação sistemática e crítica dos contextos, levando a que atue “como promotor de uma pedagogia centrada no aluno” e conducente à sua autonomia, “visando uma maior aproximação e congruência entre os princípios, finalidades e meios de (auto/hetero)formação”, para o alcance da democraticidade e humanismo. Neste seguimento, com o qual estamos de acordo, o supervisor será visto como alguém que promove a comunicação e negociação de decisões, para além de ser essencial a sua prestação na clarificação de determinadas intenções e realizações entre eles e os demais envolvidos no ato educativo (*ibidem*).

Alarcão e Tavares (2003: 58) embora considerem que o supervisor é quem detém mais experiência e “conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações”, é “antes de mais um *colega*, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária e responsável”. É evidente que a este profissional é-lhe exigida reflexão mútua e trabalho persistente, portanto, o supervisor deverá ser alguém com uma grande “[...] cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores”, assim como do desenvolvimento curricular, didáticas ou metodologias de ensino e respetivas tecnologias (*ibidem*: 59). É, do mesmo modo, pertinente que o supervisor desenvolva um bom relacionamento com os colegas, assente na confiança, respeito, empenhamento e entusiasmo, amizade cordial, empática e solidária, onde juntos lutam para a concretização do mesmo objetivo. A *reflexão interpretativa* situa-se no seio de um processo dialético e numa *atmosfera afetivo-relacional envolvente*, onde os sujeitos envolvidos contribuem para a existência de um clima favorável, onde abundam relações de abertura, espontaneidade, com recurso e potencialidades canalizadas para a imaginação e afetividade (*ibidem*: 60-61).

É nesta linha que Alarcão e Tavares (2003), apoiando-se nos estudos de Gazda (1983), nos remetem para sete *skills* que devem fazer parte das competências do supervisor e que se exprimem através da linguagem/linguagens:

- Os *skills* cognitivos que se evidenciam na capacidade de resolução de problemas, tomadas de decisão e adaptação à realidade.
- Os *skills* físicos que ajudam no relacionamento com a família, convivência e manutenção da saúde.
- Os *skills* afetivos, ou de ressonância emocional, que incidem na capacidade de saber gerir as suas emoções e impulsos.
- Os *skills* axiológicos que pertencem ao foro dos valores éticos, artísticos e religiosos.
- Os *skills* vocacionais que se interligam diretamente com a escolha de uma profissão ou com a escolha da carreira a seguir.
- Os *skills* egológicos que são os responsáveis pela busca do desenvolvimento da própria identidade.
- Os *skills* sociais que se relacionam com a capacidade de comunicar social e interpessoalmente.

Desta forma, o supervisor irá aprender a colocar-se no lugar do outro, aspeto que, na nossa opinião, é um dos requisitos que deverá assumir um lugar de destaque ao nível das competências intrínsecas ao perfil do supervisor.

Estes conhecimentos e competências não podem ser estanques, na medida em que o supervisor deve manter-se constantemente atualizado, adotando um método centrado na investigação diária e sistemática para que desta forma consiga responder aos desafios da prática pedagógica e de cada formando individualmente, promovendo a autonomia do professor na tomada de decisões, que se baseie na liberdade de proceder às escolhas, fomentando a sua capacidade de pesquisa, de auto-conhecimento e auto-reflexão, tomando consciência da ética das suas atitudes, à medida que vai comunicando e interpretando os diferentes pontos de vista de cada colega de trabalho (Alarcão & Tavares, 2003).

No nosso entender, a escola reflexiva tão defendida por Alarcão e Tavares (2003), Alarcão (2001b), Sá-Chaves (1994), entre outros autores, é o caminho que deve ser percorrido para que se consiga proceder a novas orientações curriculares, em que a Gestão Flexível do Currículo se configura como uma das funções essenciais da prática docente, que segue o sentido de uma Educação Inclusiva. Alarcão e Tavares (2003: 144-145) não deixam de aludir à nova reconcetualização do objeto supervisivo, que deve apontar para o “desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes”. Juntamente com esta reconcetualização do objeto da supervisão surge a reconcetualização referente às competências que devem integrar o perfil do supervisor, já mencionadas anteriormente.

A supervisão, no contexto da Gestão Flexível do Currículo que visa uma Educação Inclusiva, surge como um aspeto da máxima importância, visto que se os supervisores são considerados agentes de mudança, devem ser eles mesmos a ajudar os professores e todos os profissionais de educação a implementarem novas práticas curriculares que levem a uma maior abertura e mudança do próprio currículo e conseqüentemente da qualidade educativa (Oliva, 1998).

3.4.2 Funções do supervisor

Em seguimento do que anteriormente foi referenciado, e considerando que o nosso objeto de estudo se prende com a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, visando uma Educação Inclusiva, consideramos pertinente a referência a Gonçalves, Gomes e Madureira (2007) que enfatizam a importância do supervisor como máximo contributo para o fomento da consciência e análise crítica no que concerne às práticas curriculares, assentando as suas funções na reflexão da ação pedagógica docente e organizacional, ao mesmo tempo que reflete sobre a própria reflexão, permitindo-lhe uma atualização dos saberes que as próprias situações em concreto vão exigindo.

Nesta senda, as funções do supervisor, segundo Alarcão e Tavares (2003), serão as de analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, ao mesmo tempo que vai planificando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor, debruçando-se na identificação dos problemas e desafios que vão surgindo. Deverá ser capaz de determinar os aspetos a observar e sobre os quais refletir e estabelecer estratégias adequadas para a sua resolução, observando, definindo planos de ação, num clima de espírito profissional baseado nas dimensões do conhecimento profissional.

Outro aspeto fulcral chega-nos através de Vieira (1993: 32) que remete as funções do supervisor para o conceito “*informar*”, na medida em que este deverá ser alguém que fornece informação relevante e atualizada no âmbito da área da supervisão, observação e didática, em função dos objetivos e necessidades da formação do supervisionado. Segundo a mesma autora, as funções do supervisor centram-se, ainda, nos conceitos de *questionar*, *sugerir* e *encorajar*, onde a monitorização da prática pedagógica, incidirá nos processos de reflexão/experimentação, na supervisão de forma autónoma, na descrição e interpretação, confronto e reconstrução centradas na consciencialização. Defende que o modelo de supervisão diretivo/prescritivo deverá ser eliminado e colmatado pelo colaborativo/reflexivo.

Oliva (1998) remete-nos, ainda, para a divisão das funções do supervisor em três grupos: desenvolvimento relativo à instrução, ao currículo e ao pessoal. O supervisor deverá ser capaz de conjugar o seu trabalho nestes três domínios, pois o mesmo concebe o conceito de supervisão partindo do princípio de que a capacidade de liderança do supervisor está na sua capacidade de liderar a gestão e desenvolvimento curricular, ao mesmo tempo que a prática de ensino-aprendizagem se desenvolve, no trabalho entre pares, que contribui para o próprio desenvolvimento pessoal de todos os intervenientes.

Portanto, e segundo Oliva, as funções do supervisor deverão centrar-se na aquisição do papel de líder nas áreas curriculares, na medida em que é da sua responsabilidade administrar, planear e analisar o currículo, liderando as planificações ao mesmo tempo que conduz e encaminha os professores para a prática da gestão do currículo. Apura, ouve e avalia as ofertas curriculares existentes e as interpretações que

os professores fazem delas, trabalhando de forma cooperativa na solução de situações concretas da prática pedagógica. O autor dá o alerta para o facto de muitas vezes a função do supervisor ser confundida com as funções da administração das escolas, deixando bem claro que os supervisores deverão ser completamente afastados das funções administrativas e dedicar-se apenas ao apoio aos professores.

Vieira (1993) situa-se nesta perspetiva, considerando que a função do supervisor implica um pleno conhecimento relativo às regras e princípios que regulam a supervisão, aos papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão, aos estilos e modelos da mesma e à sua instrumentação, aspetos, estes, que irão contribuir para a construção do objeto de reflexão e experimentação na formação de professores. Relativamente ao professor, o supervisor será o responsável por fazê-lo adquirir/desenvolver competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores). É enfatizada a perspetiva colaborativa do supervisor, mostrando uma postura de abertura, disponibilidade e sentido crítico.

A abordagem reflexiva da formação apresenta-se como um desafio pois exige que professor e supervisor desenvolvam novas competências e funções, acompanhadas de uma linguagem especializada. É exigida, também, uma elevada capacidade de trabalho e relacionamento com o outro, sendo necessária a existência da investigação ligada à atividade, onde o questionamento sistemático relativo às conceções e práticas devem estar presentes.

Alarcão e Roldão (2008) acrescentam que o processo supervisivo é visto como um processo onde o *feedback* do supervisor para com o professor supervisionado deve ser sistemático e claro e a atmosfera afetivo-relacional propulsora de um clima de trabalho positivo e de confiança.

Ainda nesta linha de pensamento, Formosinho (2002a: 236) afirma que “o supervisor de uma escola reflexiva desempenha uma tarefa formativa”, focando-se no desenvolvimento da escola como organização qualificante, onde a formação deverá ser específica ao desenvolvimento das suas funções, centrada numa atitude de permanente aprendizagem e desenvolvimento das competências que as situações vão exigindo. Os supervisores devem, portanto, conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação e monitoração, ajudando a

pensar o desenvolvimento institucional, acompanhando e avaliando a atividade dos recursos humanos visando a concretização da missão escola e concomitantemente a qualidade da educação, fazendo parte de uma equipa, colocando de parte o trabalho isolado.

Para concluir, consideramos novamente pertinente evocar Oliva (1998), quando alude à prática da supervisão relativamente ao desenvolvimento e gestão curriculares. O autor firma que o ato supervisivo deverá ser efetivado de forma colaborativa, onde se reúnam professores, administradores, consultores, pais, alunos e toda a comunidade envolvente, para que desta forma se possa ver a mudança curricular como uma mudança social, não podendo o desenvolvimento curricular ser visto senão sob um ponto de vista de processo contínuo. O supervisor deverá ter como função determinar quais as necessidades curriculares que devem sofrer alterações, devendo para isso reunir as capacidades de educador, professor, planeador, gestor, comunicador, líder de grupo, avaliador, sociólogo, filósofo e psicólogo, adquirindo, portanto, uma capacidade multifacetada. Neste seguimento, os supervisores devem possuir um conhecimento alargado e um vasto leque de competências que lhes permitam trabalhar em grupo e gerir os conflitos, lutando para o alcance do consenso no que concerne às filosofias e objetivos escolares/curriculares. Faz portanto parte das suas funções ajudar o professor a especificar as necessidades dos alunos em geral na escola onde se encontram, as necessidades da sociedade, interpretar a filosofia e os princípios da educação, especificar os domínios do currículo, bem como os objetivos curriculares da sua escola, organizando e implementando o currículo, selecionando estratégias de intervenção, implementando essas mesmas estratégias, para posteriormente avaliar a sua viabilidade, concorrendo para novas modificações relativamente às suas componentes.

Para que estes aspetos sejam viáveis, o supervisor deverá ser alguém aberto a mudanças, que tenha a consciência de que o currículo é um processo que nunca se encontra acabado, partindo de diretrizes de descentralização, responsabilidades partilhadas, o olhar em todos os sentidos (passado, presente e futuro) e a reflexão e investigação permanentes.

Supervisão

Neste sentido, e como forma de concluir este ponto, verificamos que o papel do professor, na atualidade, deve acompanhar as mudanças sociais e adequar-se às características dos contextos e dos aprendentes, ao mesmo tempo que deve ser feita uma aposta na sua própria formação e renovação dos conhecimentos e competências que constituem o seu perfil profissional. A centralidade que este profissional adquire no seio de uma *Escola para Todos* exige que o mesmo desempenhe um conjunto alargado de funções que não se cingem apenas à lecionação e é nesta senda que a supervisão surge como uma base de apoio que orienta os docentes na procura de respostas educativas que colmatem as necessidades de cada aluno individualmente. A colaboração entre profissionais e a supervisão realizada de forma reflexiva vai contribuir para o incremento dos resultados educativos dos alunos, assim como para a realização profissional e pessoal docente.

Síntese

O contexto social atual exige da escola e dos professores mudanças significativas no que diz respeito às suas concepções e práticas curriculares, como forma de garantir a todos os alunos uma educação de qualidade, preconizada na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, efetuada na Tailândia. É exigido aos nossos profissionais de educação que tomem decisões curriculares que sigam o caminho de uma Educação Inclusiva. Esta mesma situação vem atribuir uma maior responsabilidade às escolas, no que diz respeito ao processo reflexivo, à filosofia e aos programas de formação, bem como às práticas de supervisão. Estes programas de formação deverão orientar-se para que incorram na transformação dos contextos de intervenção e mudança das concepções e práticas curriculares. Foi nosso objetivo evidenciar como o processo de reflexão crítica se torna fulcral na prática de intervenção curricular, pois, no nosso ponto de vista é o processo que melhor potencia e desenvolve as competências dos professores e alunos.

Não podemos deixar de relevar que uma prática supervisiva que não assente na reflexão contínua e conjunta poderá desviar-se do caminho que nos conduzirá à qualidade educativa, ou seja a uma Educação Inclusiva. Tal como fomos verificando ao longo da análise que foi feita neste capítulo, e tomando em linha de conta Alarcão e Roldão (2008), podemos aduzir que uma supervisão que não estimule o pensamento, as práticas de reflexão, o questionamento constante, a partilha de experiências, a comunicação entre pares, o conhecimento profundo da comunidade escolar e meio envolvente, assim como a prática de gestão flexível do currículo e a crítica construtiva, não tomará a sua dimensão máxima o que se refletirá, conseqüentemente, na qualidade da educação.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar, de forma fundamentada, as opções metodológicas assumidas no presente estudo.

Assim, numa primeira parte, refletimos sobre os métodos de investigação mais utilizados nas ciências humanas e sociais, em particular na educação. Não deixando de reconhecer a existência de várias perspectivas conceituais e metodológicas, que se foram afirmando como essenciais na produção de conhecimento no campo educativo, evidenciaremos, baseados em Morgado J. C. (2003), as duas tendências principais em torno das quais o debate se foi polarizando – *os modelos de investigação científica de índole experimental (modelos positivistas) e os modelos de investigação de cariz hermenêutico e fenomenológico (qualitativos, interpretativos, etnográficos...)*.

Em fase posterior, apresentamos o paradigma de investigação em que se enquadra o trabalho, descrevemos as opções metodológicas que orientaram a sua concretização e caracterizamos o contexto em que o mesmo foi realizado, bem como os sujeitos que nele participaram.

Na parte final, identificamos e descrevemos as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como os procedimentos a que recorreremos para validação e aplicação dos mesmos, apresentamos as técnicas de tratamento dos dados recolhidos e terminamos o capítulo com a caracterização dos procedimentos seguidos na sua análise.

4.1 A Investigação em Educação

Qualquer tipo de investigação tem o objetivo de produzir conhecimento científico e trabalhar na busca incessante de resultados que poderão solucionar problemáticas colocadas no âmbito de uma determinada temática, sendo, desta forma, necessário e benéfico o alinhamento de dois tipos de conhecimento fulcrais para a obtenção de bons resultados, mais concretamente a união do conhecimento comum com o conhecimento científico (Lakatos & Marconi, 1992). O primeiro visa a transmissão de experiências

personais adquiridas de geração em geração, não tendo por base um estudo aprofundado de práticas e procedimentos, mas que, no entanto, contribui para a tomada de certas decisões imediatas. O segundo, o conhecimento científico, enquanto conhecimento objetivo e válido para todos, adquirido através de práticas racionais estudadas e assentes em objetivos, segundo um método pré-definido (*idem*).

Aliando a essência de ambos, a investigação em educação, definida por Pacheco (1995b: 9) como “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”, poderá alcançar a solução para questões que se levantam no seio do sistema pedagógico, ganhando sentido na sociedade dos nossos dias, em constante mutação. Com efeito, é

“[...] através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativa” (ibidem)

sendo fundamental que as instituições escolares acompanhem essas mudanças, adaptando conhecimentos, concepções e processos e modificar as mentalidades.

Neste sentido, surgem duas perspetivas no âmbito da investigação educativa, que percorrem um caminho sistemático e rigoroso, visando uma vertente pedagógica adequada à educação, assentando nas premissas de indagação e interação constantes. Tais premissas, necessárias para alcançar a inovação, contribuem para um eficaz processo de ensino-aprendizagem (*ibidem*). Na opinião de Deshaies (1992), o questionamento da realidade é imperativo, bem como a comunicação e interação constantes, pois serão estes procedimentos que conduzirão à edificação de práticas consolidadas e eficazes. Deste modo, poderá conseguir-se uma contribuição essencial para a ocorrência de mudanças radicais no seio dos princípios da investigação. É urgente orientar os modelos e os métodos, sejam eles relativos a crenças, valores, técnicas, culturas e/ou teorias de uma sociedade, o que vai refletir-se nos paradigmas em que se enquadram.

Estes paradigmas estruturam-se em torno de duas vertentes. O paradigma positivista (apelidado inúmeras vezes de racionalista), que segue um percurso racional, determinista, explicativo e experimental na formulação de leis, insere-se nos parâmetros

das Ciências Naturais (Pacheco, 1995b). É vulgarmente designado como quantitativo, pois surge-nos como um paradigma que tenta descrever e encontrar explicação para os fenómenos, buscando informações válidas para a aplicação dos resultados. Procura afastar-se da subjetividade e luta pela sua aplicação à generalidade dos casos, adquirindo um carácter preditivo. Quando procedemos à análise das características deste paradigma e aos vários estudos efetuados nessa área, verificamos, contudo, que não é um meio viável quando aplicado, individualmente, à investigação educativa, na medida em que nos apresenta um carácter uniforme e regular, incompatível com a complexidade comportamental do Homem, essencialmente subjetiva e irregular.

Daí a necessidade de um caminho mais viável para a adequação de metodologias de estudo à investigação educativa, o que explica a emergência de um novo paradigma, designado de naturalista, ou se preferirmos, qualitativo, hermenêutico, interpretativo, antropológico, orientado para a investigação no domínio das Ciências Humanas (*ibidem*). Este paradigma inscreve-se numa linha de pensamento aliada à interpretação, tomando conhecimento do interior dos sujeitos, tentando compreender as suas histórias de vida e os seus valores, crenças e opiniões, afastando-se, assim, do modelo explicativo e de verificação. A investigação desenvolvida à luz deste paradigma interessa-se pelo estudo das emoções e dos pensamentos humanos, bem como pelo contexto em que ocorrem, pois “o indivíduo está na base de toda a indagação” (*ibidem*: 16). Segue um percurso orientado por determinadas características, nomeadamente a descrição, a análise do ambiente natural, o interesse pelo processo e não, unicamente, pelos resultados, a indução e o significado, divergindo assim do paradigma anterior. Neste tipo de investigação, o investigador é o instrumento principal, recorrendo, por norma, a uma observação participante e deslocando-se constantemente ao local de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Obviamente que um paradigma não exclui o outro (Pacheco, 1995b), podendo ser aplicados, no trabalho da investigação, em simultâneo, quando unidos em torno dos mesmos objetivos, complementando-se mutuamente, originando um paradigma misto.

É, então, urgente o recurso a um leque alargado de estratégias para o alcance de resultados mais aprofundados e conhecimentos alicerçados, não excluindo a necessidade de aplicação da metodologia à natureza do problema.

Segundo Lanthier (1964, citado por Deshaies, 1992: 54), se nos debruçarmos na melhoria e aplicação da reflexão na objetivação do pensamento, na atualização constante do saber técnico, na interrogação e definição dos objetivos da investigação, na clarificação do problema, no controlo dos preconceitos e pressupostos, na escolha das leituras, na tomada de notas, na recolha de informações de forma apropriada e posterior análise e crítica, na adoção de metodologias e métodos que se adaptem ao problema e aos dados de exploração, na sintetização das informações e ideias e na comunicação dos resultados, conseguiremos melhorias significativas no âmbito da investigação. Neste sentido, é essencial possuir um método organizado e rigoroso de trabalho.

Não podemos esquecer que o debate dos investigadores acerca destes dois paradigmas continua bem vivo. Mesmo a metodologia qualitativa tem sido alvo de críticas no que respeita à falta de objetividade e rigor intelectual (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). As opiniões dividem-se, na medida em que uns defendem a oposição total entre estes dois paradigmas e outros defendem que um é apenas a continuidade do outro (*idem*). Contudo, estamos convictos de que as discussões em torno desta problemática manter-se-ão, proporcionando o enriquecimento e o aprofundamento no campo da investigação.

4.2 Opções Metodológicas

Tendo por base as questões de investigação e os objetivos definidos para este projeto de investigação, consideramos que o mesmo se enquadra no paradigma interpretativo, uma vez que, para além de procurar conhecer e descrever um conjunto de fenómenos educativos, enfatiza a compreensão e a interpretação dos mesmos, possibilitando, de acordo com Bell (2002), a obtenção de resultados muito ricos e esclarecedores sobre os fenómenos em estudo. Dito de outra forma, para além de permitir estudar e caracterizar ações concretas que os professores desenvolvem no

Agrupamento de Escolas que participou no estudo, permite apropriar-nos dos significados e sentidos que atribuem às suas práticas.

Como salienta Pacheco (2005), uma investigação de âmbito educacional envolve uma atividade de natureza cognitiva, consistindo num processo sistemático e também flexível, sendo objeto de indagação e contribuindo para explicar e compreender os fenómenos educativos. Deve, portanto, pautar-se pela sistematização, o rigor científico e a adequação ao contexto e ao objeto de estudo. Assim, quando se intenta o desenvolvimento de um determinado projeto de investigação pressupõe-se sempre, e de acordo com Flores (2003: 395)

“A consideração e análise do espectro de possibilidades que os chamados paradigmas de investigação oferecem. (...). Para além dos aspectos mais técnicos ou instrumentais (por exemplo, a escolha dos métodos para a recolha e análise de dados), a opção por uma determinada abordagem investigativa implica uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos que lhe estão subjacentes”.

Nesta ordem de ideias, o investigador deve eleger uma abordagem que lhe permita uma adaptação flexível à sua problemática. Sendo a investigação educativa uma investigação do *porquê* exige não uma única metodologia mas antes uma pluralidade metodológica (Pacheco, 2005) que permita o máximo de recolha de informação, selecionando-a de acordo com a pertinência do estudo a que se destina.

No nosso caso, privilegiamos o conhecimento e a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem ao conceito de Educação Inclusiva, de Gestão Curricular Flexível e de Supervisão, assim como à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, enquanto contributo para a construção de uma Educação Inclusiva. Optou-se por uma metodologia de natureza mista, isto é, qualitativa e quantitativa, na qual utilizamos um conjunto diverso e complementar de técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, o inquérito por entrevista (entrevista semiestruturada), o inquérito por questionário e outras fontes de evidência complementar, tais como a análise documental e as notas de campo.

Embora alguns autores considerem as duas formas de inquérito (qualitativa e quantitativa) incompatíveis em investigação educacional, outros autores, como, por

exemplo, Tashakkori e Teddlie (1998), Flyvbjerg (2001) e Morgado, J. C. (2003), assumem que as duas formas de metodologia são complementares e, por isso, podem ser usadas sequencial ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação a que se pretende responder e dos dados que se quer recolher. Também Lourenço (1998) afirma que os métodos mistos correspondem a uma combinação das duas tradições metodológicas progenitoras – a tradição quantitativa, mais empirista, e a tradição qualitativa, mais construtivista ou interpretativa.

Convém, ainda, salientar que este estudo, por se centrar num caso particular, circunscrito e limitado, isto é, um Agrupamento de Escolas específico, se enquadra num modelo mais descritivo, ecológico e interpretativo de análise, configurando-se como estudo de caso (Stake, 2005; Yin, 2005). A característica que melhor identifica e distingue esta metodologia «é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso» (Coutinho & Chaves, 2002: 223), facto ao qual está inerente uma grande capacidade de gerar dados, permitindo compreender a complexidade inerente ao objeto de estudo e às perceções dos entrevistados e inquiridos por questionário acerca dos conceitos de Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão, bem como da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível como contributo para a operacionalização da Educação Inclusiva. É esta a razão pela qual ele se socorre de técnicas variadas de recolha de informação - observações, entrevistas, questionários, análise de documentos (*idem*).

De acordo com Stake (2003), o estudo de caso impõe-se pela natureza do que se pretende estudar, no nosso caso a “Supervisão dos Processos de GCF” num agrupamento de escolas do Distrito de Aveiro. De facto, quando já existe algum conhecimento do problema que se está a investigar, o estudo de caso pode funcionar como uma excelente via para confirmar ou infirmar resultados encontrados anteriormente, bem como para aportar novos dados sobre a temática em análise.

Para que isso seja viável, Yin (2005) considera que é necessária uma série de capacidades inerentes a um estudo de caso, tais como, o saber fazer perguntas e interpretar e compreender as respostas, o que implica ser bom ouvinte, deixar de lado ideias pré-estabelecidas e preconceitos, adaptar-se ao contexto e às situações e ser

flexível, para, como refere André (2002), o processo de investigação envolver uma constante negociação, entre o investigador e os implicados no estudo, sobre o que é relatado.

Com efeito, exercendo a investigadora funções docentes, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas onde decorre a investigação, o conhecimento e a compreensão do pensamento dos sujeitos participantes sobre o fenómeno em estudo é fundamental de modo a poder, a partir dos resultados obtidos, contribuir para a definição de ações estruturadas de Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento, com o objetivo último de apoiar os professores na procura de melhores soluções para os problemas emergentes da prática, visando uma Educação mais Inclusiva.

4.3 Contexto Empírico do Estudo e sua Caracterização

Conforme tivemos oportunidade de referir, o estudo desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas onde a investigadora e os respetivos participantes exercem funções docentes. Assim, tendo por base as questões e os objetivos da investigação, consideramos importante caracterizar o contexto onde decorreu a investigação, de modo a que a interpretação dos sentidos atribuídos ao fenómeno em estudo, pelos sujeitos participantes, possa ser ecologicamente enquadrada.

Sabendo-se que o perfil dos alunos é fortemente modelado e condicionado pela envolvente sociocultural e económica, torna-se importante conhecer as características do concelho de X¹², de onde são oriundos. Atendendo a que os dados estatísticos utilizados têm por base o censo de 2001, percebe-se que possa ter havido, entretanto, alteração de algumas condições.

Nos últimos anos, tem-se verificado um fluxo crescente de imigrantes internos (inter-concelhos) e estrangeiros no concelho X, fator que contraria a tendência nacional para a perda da população por emigração e corresponde a um movimento positivo da população.

¹² Referir-nos-emos ao Concelho como Concelho X para salvaguardar o anonimato do Agrupamento em estudo

Os imigrantes supranacionais representam quase 50% dos movimentos migratórios. As migrações inter-concelhias, com grande importância para o caso de X, estão fortemente associadas às políticas urbanísticas preconizadas pelos municípios.

Como nota importante, refira-se que a população imigrante mais recente pertence, tendencialmente, a uma faixa etária em início de vida ativa, com menos possibilidades de residir nos concelhos de origem, aproveitando assim condições menos onerosas de vida, facilitadas sobretudo pelas melhorias verificadas nas acessibilidades.

Grande parte da população auferе rendimentos diretos do trabalho que desenvolve, seguindo-se a subsistência por reformas e/ou outro tipo de pensões. No município, predomina o emprego pouco qualificado, saldando-se em pouco mais de 10% o número de quadros superiores e de técnicos profissionais de nível intermédio. É entre a população feminina que se regista a maior taxa de desemprego. Dominando as microempresas, os maiores empregadores são os setores do comércio, da reparação automóvel, dos bens pessoais e da construção. Em 2001, apenas 25,2% da população possuía o 1.º ciclo completo, cerca de 6% o 2.º ciclo, 4,3% o 3.º ciclo, 4,8% o Ensino Secundário e 3% o Ensino Superior¹³. O concelho de X registava, ainda, um total de 214 cidadãos portadores de deficiência, prevalecendo, neste aspeto, a faixa etária dos que têm menos de 20 anos (95 indivíduos); as deficiências visuais (51) e as motoras (13) são as mais significativas¹⁴.

Neste contexto, é necessário o desenvolvimento de algumas dinâmicas no Agrupamento, para perspetivar ambientes propícios às aprendizagens e que contribuam para alterar a situação que acabámos de descrever. Como exemplo, destacamos o Projeto Fénix¹⁵ que, com o “[...] acompanhamento da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa surge, em 2008-2009, como uma solução organizacional específica que se alimenta de uma reflexão na ação e do conhecimento produzido no campo da promoção do sucesso educativo” (Alves, 2009: 17). Este projeto, que inscreve na sua ambição educativa fazer com que todos os alunos realizem uma escolaridade obrigatória bem-sucedida, encontra-se em implementação no Agrupamento

¹³ *Fonte:* Projeto Curricular do Agrupamento em Estudo.

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ Alves, J. (2009). O Projeto Fénix e as Condições de Sucesso num Contexto de Alargamento (primeira versão, texto não definitivo). Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa.

desde o ano letivo transato, e procura adequar as respostas educativas a todos os seus alunos na busca incessante da promoção do sucesso educativo, rumo a uma Escola Inclusiva. Estrutura-se a partir do seguinte conjunto de princípios organizacionais: princípio da adequação; princípio da diversidade; princípio da homogeneidade relativa; princípio do limiar da complexidade; princípio da formação na ação; princípio da flexibilidade; princípio clínico da tomada de decisão e princípio do envolvimento.

Em síntese, o projeto Fénix é uma tentativa de trabalhar o problema do insucesso e, simultaneamente, promover um sucesso de maior qualidade, operando num conjunto articulado de variáveis: o modo de agrupar os alunos, no modo de alocar professores aos alunos, na gestão do tempo curricular e dos espaços, na formação dos docentes, na articulação escola-família, na avaliação contínua e na monitorização externa do projeto através da Universidade Católica Portuguesa (Alves, 2009).

Outro dos projetos que foi desenvolvido no Agrupamento onde se centra o estudo, e que merece destaque, é o Projeto EPIS (Empresários pela Inclusão Social), que coloca a sua tónica no insucesso escolar e trabalha em colaboração com algumas instituições do 2º e 3º ciclos do básico no nosso país. Esta associação foi criada em 2006 por um grupo de empresários e gestores, com o objetivo de encontrar uma forma de dar resposta ao desafio de estabelecer “um compromisso cívico, um compromisso para a inclusão social, no sentido de se romper com o conformismo e o comodismo de relegar para o Estado a solução do problema”¹⁶. Pretende-se, desta forma, ajudar os alunos a recuperar o sucesso escolar ou a retomar percursos de educação ou formação. A sua atividade centra-se na gestão das instituições escolares, partindo do princípio que é uma dimensão fundamental para o sucesso e desempenho das escolas e dos alunos. Mais recentemente, esta organização lançou um fundo de apoio a estágios profissionais, em contexto empresarial, com o objetivo de facilitar a formação e inserção dos jovens que tenham um histórico de insucesso ou abandono escolar e que queiram optar por um caminho profissional, após os 18 anos, independentemente do nível de escolaridade que possuam. No fundo, o EPIS trabalha com o Agrupamento de Escolas e Escolas dos concelhos que são seus parceiros, como é o caso do Agrupamento no qual se desenvolve

¹⁶ In <http://epis.pt/epis/homepage.php>

o estudo, procurando que todos os parceiros das redes sociais locais adotem uma postura flexível e adaptável ao contexto local e individual, “de modo a complementar e colmatar eventuais limitações ou requisitos legais dos programas públicos, sem os desvirtuar ou competir com os mesmos”¹⁷.

Concretamente, no Agrupamento em destaque, o EPIS centra-se na identificação de ações de melhoria contínua do contexto de trabalho, na autoavaliação das práticas educativas, com vista a uma escola de qualidade, na quantificação de indicadores de desempenho e no controlo do progresso e de resultados¹⁸.

Ainda neste contexto das dinâmicas desenvolvidas pelo Agrupamento com vista ao fomento da qualidade educativa, evidenciamos os Cursos de Educação e Formação¹⁹. Os CEFs são uma possibilidade para gerir o currículo de forma flexível, oferecendo novas oportunidades aos alunos de prosseguir os seus estudos, de acordo com os seus interesses, permitindo-lhes a entrada no mundo do trabalho de forma mais qualificada. Tem como objetivos a recuperação dos défices de qualificação escolar e profissional, ajudando os alunos que a frequentam na aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam ingressar no mercado de trabalho. Destina-se aos jovens, que se candidatam ao primeiro ou a um novo emprego, com idade igual ou superior a 15 anos e inferior a 23 anos, que se encontram em risco de abandono escolar, ou que abandonaram o ensino regular, e que são detentores de habilitações escolares que variam entre o 6.º ano de escolaridade (ou inferior) e o ensino secundário. Estes cursos apresentam uma estrutura curricular profissionalizante e integram quatro componentes de formação: a componente sociocultural, a científica, a tecnológica e a prática em contexto de trabalho. O curso permite, ainda, que estes alunos realizem um estágio complementar pós-formação, com uma duração máxima de seis meses.

Como referimos anteriormente, este estudo de caso decorre num Agrupamento de escolas do distrito de Aveiro que abrange diversos níveis de ensino, desde a Educação

¹⁷ EPIS – Fundo de Inserção Profissional EPIS: Regulamento em vigor a partir de 18 de outubro de 2012. V. 1.

¹⁸ Para mais informações acerca deste estudo, consultar:

<http://agbuarcos.pt/joomla/images/stories/PDF/escolasdefuturo.pdf>

¹⁹ Cf. <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosJovens/Paginas/CursosJovens.aspx>

Pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico. É composto por dezoito Jardins de Infância, vinte Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (EB23)²⁰.

O Agrupamento conta com um total de 1939 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, da seguinte forma: 400 alunos na Educação Pré-escolar, 919 no 1.º CEB, 314 no 2º CEB e 306 no 3º CEB. Do total de alunos, 4,5% apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente e 6,4% são oriundos do estrangeiro.

O corpo docente é constituído por 189 docentes, dos quais 19 são educadores de infância e 170 professores. Destes, 52 são professores do 1º CEB e os restantes 118 dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Dos 189 docentes que trabalham no Agrupamento, 165 pertencem ao quadro de nomeação definitiva – a maioria, 83,6%, leciona no Agrupamento há mais de dez anos –, 13 são professores do Quadro de Educação Especial e 4 de Apoio Educativo. Os restantes 7 são professores contratados. Do pessoal não docente, num total de 50 funcionários, fazem parte 8 assistentes técnicos, 41 assistentes operacionais e 1 psicólogo.

4.4 População e Amostra em Estudo

A escolha deste Agrupamento para o desenvolvimento do estudo prende-se com o facto de ser a instituição onde exercemos a nossa atividade docente e de conhecermos os professores que ali trabalham, tendo maior facilidade de acesso a determinados dados. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional, uma vez que foi escolhida pela investigadora, que tem sobre ela algum conhecimento (Pardal & Correia, 1995), e se identifica com o seu contexto de trabalho. Contudo, tal facto, em nada diminuiu a importância da necessidade de “distanciamento” que a mesma deve ter em relação à amostra, a fim de evitar possíveis enviesamentos, resultantes quer da sua proximidade com o contexto em análise, quer da subjetividade inerente a estes processos.

4.4.1 Caracterização da Amostra

²⁰ Cf. Projeto Educativo do Agrupamento.

Para caracterizar a amostra em estudo, optámos por sistematizar os dados recolhidos em função das técnicas de recolha utilizadas, uma vez que se tratava de indivíduos distintos.

4.4.1.1 Do Inquérito por Entrevista

O Inquérito por Entrevista foi dirigido ao Diretor do Agrupamento, ao Subdiretor, ao Adjunto do Diretor (responsável pela Educação Especial), ao Coordenador de Departamento do 1º CEB e ao Coordenador da Educação Especial (Quadro 4.1).

Sigla	Cargo
D	Diretor
SD	Subdiretor
ACEE	Adjunto do Diretor
C1	Coordenador de Departamento do 1º CEB
CEE	Coordenador de Educação Especial

Quadro 4.1 Relação participante: sigla/cargo

Relativamente ao sexo e à idade dos respondentes, e como podemos constar pela análise do Quadro 4.2, mais de metade dos entrevistados é do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 46 e os 54 anos.

Entrevistados	Diretor	Subdiretor	Adjunto do Diretor	Coordenador de Departamento do 1º CEB	Coordenador da EE
Caraterísticas					
Idade	46	54	48	52	47
Sexo	M	M	F	F	F

Quadro 4.2: Caraterização dos Entrevistados quanto à idade e sexo

No que diz respeito à formação académica, e como podemos verificar no Quadro 4.3, todos os entrevistados são licenciados, existindo 3 docentes que, para além da licenciatura, possuem formação pós-graduada.

Os dados obtidos permitem-nos afirmar que alguns professores têm feito, ao longo da sua carreira, um claro investimento na sua formação profissional, verificando-se

que as pós-graduações realizadas se adequam às funções que esses docentes desempenham atualmente no Agrupamento. Não deixando de reconhecer a importância da valorização dos professores, em termos pessoais e profissionais, na verdade, tal formação pode, em muitos casos, ser também uma mais-valia para as escolas onde esses docentes exercem funções, podendo dar um contributo significativo para a melhoria do serviço educativo que a instituição disponibiliza à comunidade.

Entrevistados Hab. Académicas	Diretor	Subdiretor	Adjunto do Diretor	Coordenador Departamento do 1º CEB	Coordenador da EE
Licenciatura	Licenciatura em História	Lic. 1º CEB	Lic. Educ. de Infância	Lic. 1º CEB	Lic. 1º CEB
Pós-Graduação	Gestão e Adm. Escolar				Educ. Especial e Pedagogia Social
Mestrado				Educação de Adultos e Intervenção Comunitária	

Quadro 4.3: Habilitações Académicas dos Entrevistados

Quanto à experiência profissional, verifica-se que o tempo de serviço dos entrevistados varia entre os 22 e os 32 anos, tratando-se, por isso mesmo, de professores que possuem uma vasta experiência profissional. Todos eles são do Quadro de Escola/Agrupamento (QE/A), revelando também alguma experiência na ocupação de cargos de gestão, como podemos verificar no quadro seguinte (Quadro 4.4).

Entrevistados Dados Profissionais	Diretor	Subdiretor	Adjunto do Diretor	Coordenador Departamento do 1º CEB	Coordenador da EE
Tempo de Serviço	22 Anos	30 Anos	26 Anos	32 Anos	24 Anos
Situação Profissional	Professor do Quadro do 2º e 3º CEB (QE/A)	Professor do Quadro do 1º CEB (QE/A)	Educadora Quadro de Educador de Infância (QE/A)	Professora do Quadro do 1º CEB (QE/A)	Professora do Quadro de Educação Especial (QE/A)
Nº de anos em cargos de gestão	4 Anos	19 Anos	11Anos	7 Anos	6 Anos

Quadro 4.4: Caraterização Profissional

Sintetizando, estamos na presença de uma amostra caracterizada por uma maioria de sujeitos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 46 e os 54 anos, pertencendo todos ao quadro de Escola/Agrupamento (QE/A). No que diz respeito ao tempo de serviço docente, este situa-se entre os 22 e 32 anos, tendo, portanto uma vasta experiência profissional. Possuem alguma experiência no exercício de cargos de gestão e, alguns deles, revelam ter procurado formação direcionada para os cargos que ocupam.

4.4.1.2 Do Inquérito por Questionário

O questionário foi distribuído a 69 professores: 52 do 1º CEB, 13 da EE e 4 de Apoio Educativo. Destes 69 questionários obteve-se uma taxa de retorno na ordem dos 82,6%, sendo a amostra constituída por 57 professores dos quais 45 professores do 1ºCEB, oito da Educação Especial e quatro do Apoio Educativo.

Para caracterização da amostra recorreremos aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, nomeadamente, sexo, idade, habilitações académicas, situação profissional, formação especializada em Educação Especial e tempo de serviço.

Do total de professores que participaram neste estudo, e conforme podemos constatar no Gráfico 4.1, uma maioria expressiva pertence ao sexo feminino.



Gráfico 4.1 - Dados relativos ao Sexo Masculino (11%) e Feminino (89%)

A predominância de participantes de sujeitos do sexo feminino vai ao encontro do que afirma Bizarro (2006: 199), quando refere que “esta proporção reflete uma realidade que se vive nas escolas portuguesas, onde a maioria de docentes do sexo feminino (...) é

particularmente importante”. Também Sil (2004: 79), sustentado em Benavente (1999), refere que “esta constatação confirma a realidade de a grande maioria dos professores serem mulheres”.

No que diz respeito à faixa etária em que se situam os docentes inquiridos, a análise do Gráfico 4.2 permite-nos verificar que, aproximadamente, metade dos inquiridos (52,6%) tem idades compreendidas entre 41 e 50 anos, 31,6% situa-se numa faixa etária compreendida entre os 30 e os 40 anos de idade e 15,8% da amostra tem mais de 50 anos.

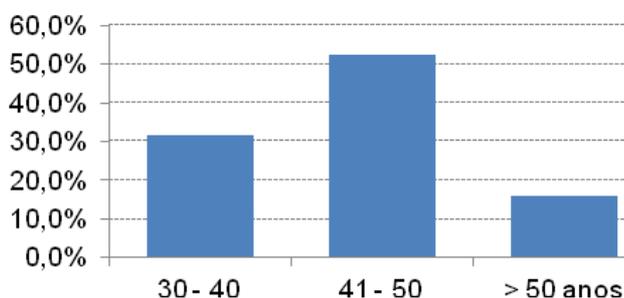


Gráfico 4.2 - Dados relativos à Idade

No que diz respeito às habilitações académicas, 16% possuem o bacharelato e 84% uma licenciatura (ou habilitação equivalente). A percentagem de docentes com grau de licenciado (ou equivalente) distribui-se da seguinte forma: 46% possuem uma licenciatura, 17% uma habilitação equivalente e 21% a frequência de cursos de CCFCP (ou de formação especializada).

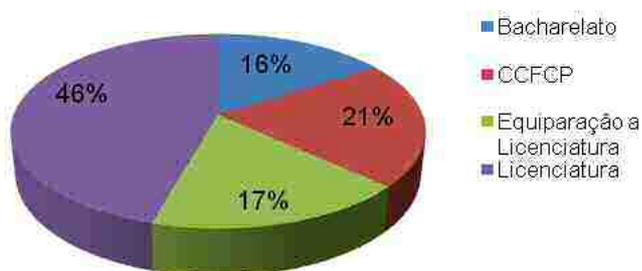


Gráfico 4.3 - Dados relativos às Habilitações Académicas

Em relação à categoria profissional, a análise da Tabela 4.1 permite-nos constatar que uma percentagem significativa de docentes é professor titular de turma (78,9%). Dos

restantes, 12,3% são professores de Educação Especial e 8,8% são professores de Apoio Educativo, o que em conjunto representa 21,1% do total de inquiridos.

	Frequência	Percentagem
Prof. Titular	45	78,9
Prof. Ed. Especial	7	12,3
Prof. Apoio Educativo	5	8,8
Total	57	100,0

Tabela 4.1- Dados relativos à Categoria Profissional

Relativamente à situação profissional dos inquiridos, se atentarmos aos dados apresentados na Tabela 4.2, verificamos que a grande maioria (80,7%) pertence ao Quadro da Escola (QE), 8,8% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e 7,0% são professores contratados.

Os dados obtidos permitem-nos afirmar que o agrupamento apresenta um quadro docente estável, facto que poderá constituir um indicador de que são conhecedores do contexto em que se desenvolve quer a sua atividade pedagógico-educativa, quer o estudo.

Inquiridos sobre Formação Especializada em Educação Especial, 19,3% dos inquiridos afirma ter realizado esse tipo de formação (Tabela 4.3).

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Prof. QE	46	80,7	83,6
Prof. QZP	5	8,8	9,1
Prof. Contratado	4	7,0	7,3
Total	55	96,5	100,0
Omissos	2	3,5	
Total	57	100,0	

Tabela 4.2- Dados relativos à Situação Profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
--	------------	-------------	--------------------

Sim	11	19,3	20,4
Não	43	75,4	79,6
Total	54	94,7	100,0
Omissos	3	5,3	
Total	57	100,0	

Tabela 4.3- Dados relativos à Formação Especializada em EE

Em termos de experiência profissional, apraz-nos registar que se trata de um conjunto de docentes experiente, uma vez que cerca de 40,0% indicam ter um tempo de serviço superior a 20 anos, 47,3% entre 11 e 20 anos de exercício de funções e apenas cerca de 10% entre 6 e 10 anos (Gráfico 4.4).

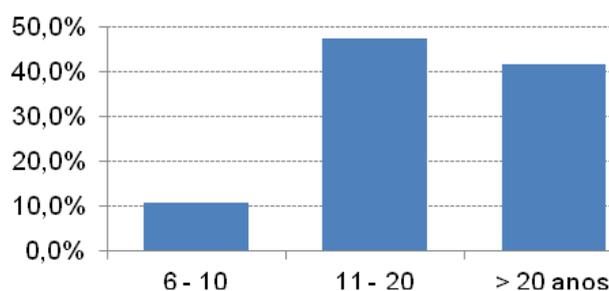


Gráfico 4.4 - Dados relativos ao Tempo de Serviço

Sintetizando, verifica-se que a amostra é composta por uma maioria de sujeitos do sexo feminino, mais de metade situa-se numa faixa etária compreendida entre os 41 e os 50 anos e apresenta entre 11 e 20 anos de serviço docente. Evidencia-se, também, a estabilidade deste corpo docente, uma vez que a esmagadora maioria dos inquiridos pertence ao quadro de escola/agrupamento (QE/A). Quanto à formação, embora em percentagens não muito elevadas, existem indícios de uma procura de formação num paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Toda e qualquer investigação tem como propósito criar e aprofundar conhecimento, necessário para conhecer e/ou compreender melhor a realidade em estudo. Todo esse processo implica a recolha de informação. Para efetivar essa recolha, qualquer investigação se socorre de um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, imprescindíveis para a concretização e o sucesso desse processo. A qualidade informativa de tais dados vai depender da qualidade dos instrumentos usados na recolha (Almeida & Freire, 2003), daí a importância imputada à opção, elaboração e utilização dos instrumentos de recolha de dados.

No nosso caso, recorreremos à entrevista semiestruturada, ao questionário e a fontes de evidências complementares, à análise documental e às notas de campo.

Não menos importante é toda a atenção que se deve prestar a todo o processo de validação dos instrumentos, ao qual passaremos a referir-nos de seguida, em particular no que se refere à sua validade e fiabilidade.

A validação dos instrumentos, entendida como meio de verificar em que medida os resultados do instrumento medem aquilo que se pretende medir (Almeida & Freire, 2003), foi feita recorrendo a especialistas na área que, tendo por base o conhecimento prévio da problemática em estudo, das questões e dos objetivos delineados, se pronunciaram sobre a clareza, o rigor e a adequação das questões formuladas (Tuckman, 2000), o que permitiu a reformulação das mesmas e que passaremos a especificar aquando da referência ao inquérito por entrevista e ao inquérito por questionário, respetivamente.

No que respeita à fidelidade, que se refere às circunstâncias segundo as quais um mesmo método de observação produz consistentemente os mesmos valores (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), recorreremos à confrontação dos dados recolhidos através dos diversos instrumentos (Tuckman, 2000).

Para além dos procedimentos referidos, recorreremos, também, à triangulação. Trata-se de um procedimento de validação instrumental, efetuada por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de diferentes técnicas. Essa confrontação de dados alarga o conceito de triangulação à ideia de validade teórica por confronto das inferências feitas (Marconi & Lakatos 2003) e/ou de diferentes fontes de evidência

(triangulação metodológica) (Coutinho & Chaves, 2002), de forma a conseguir uma visão sob diversos ângulos da realidade e incentivando linhas convergentes de investigação (Yin, 2005).

4.5.1. O Inquérito por Entrevista

Tendo por base as questões investigativas e os objetivos orientadores do estudo, uma das técnicas que utilizámos na recolha de dados foi o inquérito por entrevista. Recordamos que os sujeitos entrevistados foram o Diretor do Agrupamento, o Subdiretor, o Adjunto do Diretor, o Coordenador de Departamento do 1º CEB e o Coordenador da Educação Especial.

A escolha do inquérito por entrevista prende-se com o facto de a entrevista ser uma das mais importantes fontes de informações na investigação social (Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2003), constituindo uma fonte essencial de evidências (Yin, 2005) no que toca às perceções dos entrevistados acerca dos conceitos de Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão, bem como da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível como contributo para a operacionalização da Educação Inclusiva.

Quanto ao tipo de entrevistas realizado, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas porque se trata de um método de recolha de dados que, além de evitar uma acumulação excessiva de informação (muita dela, possivelmente, pouco relevante), permite alguma liberdade de intervenção ao entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Contrariamente às entrevistas estruturadas, a entrevista semiestruturada tende a ser flexível, permitindo colocar novas questões ou alterar a ordem destas, de modo a que haja um seguimento apropriado das respostas do entrevistado (Blanksvärd, Castillo e Toolanen, 2007). Assim, é possível obter respostas mais ricas e detalhadas, dando-se maior ênfase à perspetiva dos entrevistados, o que serve os objetivos deste estudo. Talvez por isso, a entrevista, em particular a entrevista semiestruturada, continue a ser o método mais utilizado e mais apropriado na investigação qualitativa.

De acordo com Ludke e André, (1986: 34), no âmbito da investigação qualitativa, a entrevista, concretamente a entrevista semiestruturada, afigura-se como uma etapa fundamental para a recolha de informação através da “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Assim se compreende que Bogdan e Bilken (1994) assegurem que a entrevista (semiestruturada) é um método ótimo para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

Ora, sendo o objeto central desta investigação compreender as perceções dos entrevistados sobre Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão, fazia todo o sentido recorrermos a este método para proceder à recolha dos dados. Assim, a opção pela entrevista semiestruturada justifica-se pelo facto de esta ser utilizada quando se pretende conhecer perceções, motivações e atitudes dos inquiridos relativamente a um determinado assunto e compreender os aspetos mais significantes e valorizados pelos próprios entrevistados, o que, no nosso caso, se circunscrevia aos três domínios em estudo, entendidos como fundamentais na construção de uma EI.

Este ensejo, e na senda de Quivy e Campenhoudt, (2003:193), afigurou-se como importante por ir ao encontro dos nossos intentos – conhecer o valor e o sentido que os sujeitos participantes consignavam às macro-categorias/dimensões do estudo – EI, GCF e Supervisão dos processos de GCF – e dimensioná-los de acordo com “os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.”. A entrevista semiestruturada oferece, assim, a possibilidade de o entrevistado se expressar com certa liberdade, sendo que a ordem do discurso é mais ou menos determinada segundo a receptividade do mesmo, os pontos de referência que predefinimos e os objetivos que se pretendem alcançar, orientando, ainda que de forma moderada, todo o processo.

Partindo, então, das nossas questões de investigação e direcionando-nos para os objetivos elencados, construímos o guião da entrevista, destinado a orientar a mesma e, simultaneamente, dar alguma garantia de que se colocariam questões semelhantes aos entrevistados, podendo estas não seguir a ordem pela qual estavam inventariadas ou

mesmo “adaptando cada nova questão em função da resposta ou da informação que o indivíduo lhe acabou de dar, a fim de a aprofundar e melhor compreender” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 2005: 166).

Tendo por base a revisão da literatura, as questões e os objetivos de investigação e a troca de impressões com especialistas das áreas que se cruzam no estudo, foi delineada uma primeira versão do guião, sendo depois sujeita a um processo de validação por um perito externo. Foram feitas algumas sugestões, tendo as mesmas sido aceites e introduzidas no guião. Depois de introduzidas essas reformulações, passou-se à sua testagem com um grupo restrito de sujeitos que exercem funções similares às dos sujeitos participantes no estudo. O objetivo deste teste consistiu em assegurar que a formulação das questões se fazia compreender e assegurar, ainda, que as respostas não se distanciariam significativamente dos objetivos da investigação, podendo, atempadamente, introduzir alterações que viessem a ser sugeridas. Teve ainda como objetivo familiarizar e “*treinar*” a investigadora na forma de conduzir a própria entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2003).

O guião final da entrevista (Anexo 1) organiza-se em três macro-categorias: Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível.

A primeira macro-categoria integrou um conjunto de questões com a finalidade de identificar as perspetivas dos entrevistados sobre Educação Inclusiva e as suas perceções acerca das dinâmicas desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde decorreu o estudo.

A segunda macro-categoria incluiu um conjunto de questões com as quais se visava conhecer as perceções dos entrevistados sobre Gestão Curricular Flexível, sobre os referenciais adotados no Agrupamento para a construção de uma Gestão Curricular Flexível e sobre as dinâmicas de Gestão Curricular Flexível desenvolvidas na escola.

A terceira macro-categoria inclui um conjunto de questões com as quais se pretendia identificar as perceções dos entrevistados acerca do perfil de competências do professor supervisor e respetivas funções, bem como compreender a importância que atribuíam à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível.

A entrevista integrou, ainda, uma última questão - “*conclusão/desfecho da entrevista*” - que visava recolher a opinião dos entrevistados acerca de uma mudança concreta que considerassem pertinente, relativamente à operacionalização na escola dos conceitos de Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão. No final, agradecíamos a colaboração aos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas durante a última semana de Maio e a primeira de Junho de 2010, no estabelecimento de ensino onde os entrevistados exercem funções, em dia e hora previamente combinados, respeitando sempre a disponibilidade dos inquiridos (Quadro 4.5).

ENTREVISTADOS	DATA
Diretor	31/05/2010
Subdiretor	27/05/2010
Adjunto do Diretor	02/06/2010
Coordenador de Departamento do 1º CEB	25/05/2010
Coordenador da Educação Especial	28/05/2010

Quadro 4.5- Calendarização das Entrevistas

No início de cada entrevista, de forma sucinta, foram explicados os objetivos da investigação e qual o contributo que esperávamos dos entrevistados. Ato contínuo, foi garantido anonimato, bem como o acesso aos protocolos das entrevistas.

Apesar de ter sido utilizado o mesmo guião em todas as entrevistas, a ordem das questões nem sempre foi a prevista, facto que se deve ao ajuste e adaptação em função das respostas, procurando aprofundar, explorar ou melhor compreender os sentidos das informações transmitidas pelos entrevistados. Adotou-se na realização da entrevista uma perspectiva reflexiva, na procura de um entendimento mais profundo entre os entrevistados.

Procurou-se que a realização das entrevistas acontecesse em locais sem perturbações, ruídos de fundo e interferências, o que em apenas uma delas não foi completamente possível. Cada entrevista demorou cerca de uma hora, tendo as mesmas sido gravadas em registo áudio, para o qual havia sido pedida autorização prévia.

Procedeu-se, de seguida, à sua transcrição fiel e integral, respeitando as incoerências próprias do discurso oral, sendo atribuída a cada entrevista a sigla correspondente ao cargo ocupado pelo respetivo entrevistado. A transcrição foi devolvida aos entrevistados para a respetiva validação, dando a possibilidade de completarem ou alterarem ideias que considerassem que não correspondiam ao que, de facto, pretendiam/queriam ter transmitido. Importa referir que todos os participantes, após leitura da transcrição da sua entrevista, validaram o conteúdo da mesma, não tendo nenhum acrescentado ou modificado qualquer informação, revelando, assim, o seu acordo com a transcrição efetuada.

4.5.2. O Inquérito por Questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados que “constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica” (Pardal & Correia, 1995: 51).

O objetivo do questionário prendeu-se com a identificação das perceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Educação Especial e de Apoio Educativo, que exercem funções no Agrupamento onde decorreu o estudo, sobre a Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e de Supervisão, bem como das perceções dos professores acerca de dinâmicas desenvolvidas na escola no sentido da Educação Inclusiva.

Partindo da revisão da literatura, do conhecimento de campo da investigadora e das questões e objetivos de investigação, procedemos à elaboração do primeiro esboço do Inquérito por Questionário. Para o efeito, foram tidas em conta orientações de Hill & Hill (2008), Pardal & Correia (1995) e Quivy & Campenhoudt, (2003), para quem é essencial procurar recolher informação estritamente relevante para a investigação, a fim de evitar o aumento da extensão do questionário e o conseqüente risco da falta de adesão e colaboração dos sujeitos participantes.

Sendo a recolha de dados um processo organizado de procura de informação, a validação do instrumento é essencial, consistindo na certificação de que as informações que se pretendem recolher servem o objetivo da investigação e têm em conta os três

aspectos essenciais de uma investigação: pertinência, fiabilidade e validade (Hill & Hill: 2008).

Os processos de construção e validação do questionário foram efetuados recorrendo a professores com funções similares às dos inquiridos e a especialistas nas áreas científicas em causa, bem como na área das metodologias de investigação.

O questionário foi estruturado com base no seguinte tipo de questões:

- (i) questões de resposta fechada, recorrendo, para o efeito, a uma Escala de Likert de cinco níveis, muito utilizada em estudos de opinião, em que se apresenta uma série de cinco proposições, de entre as quais o inquirido deve selecionar uma;
- (ii) questões de resposta em alternativa, onde se apresentam questões que oferecem um conjunto de alternativas a selecionar pelos respondentes;
- (iii) e, finalmente, questões de resposta aberta, que permitem uma maior explicitação das opiniões dos inquiridos, acerca do que lhes é perguntado.

Depois de definidos os tipos de questões a utilizar, passámos à organização do questionário. O questionário (Anexo 2) é constituído por duas partes distintas: (1) uma referente aos dados pessoais e profissionais dos respondentes e que permitem a caracterização da amostra (aspecto já tratado no ponto 4.4.1.2); (2) outra parte relativa aos dados de opinião. No nosso caso, a segunda parte está subdividida em três macro-categorias de questões, com o objetivo de recolher as perceções dos inquiridos sobre as temáticas em análise dentro de cada macro-categoria, conforme se explicita a seguir:

Macro-categoria 1 – designada por Educação Inclusiva e que integra duas questões: uma referente às perceções sobre as práticas de EI, e na qual era pedida a indicação de três práticas que se constituíssem, na perspetiva dos inquiridos, como mais-valias para uma EI; na outra questão de resposta fechada, apresentavam-se algumas condições consideradas necessárias para que, na escola, se possa promover uma EI, sendo solicitado aos inquiridos que expressassem o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas, tendo por referência o seu contexto de trabalho.

Macro-categoria 2 – sobre Gestão Curricular Flexível, era composta por três questões: uma questão de resposta aberta, onde se pretendia que o inquirido indicasse as principais consequências que, na sua perspectiva, a GCF poderia ter para os alunos, para os professores e para a escola; uma segunda questão, de resposta fechada, na qual eram apresentadas algumas afirmações relativas ao processo de GCF e se solicitava aos inquiridos que indicassem o grau de concordância acerca de cada uma das afirmações apresentadas; a última questão, também de resposta fechada, em que se pedia aos participantes que indicassem o seu grau de concordância a respeito de um conjunto de afirmações apresentadas sobre dinâmicas/práticas de GCF, tendo em conta quer a sua experiência profissional, quer o seu contexto de trabalho.

Macro-categoria 3 – dedicada à Supervisão, era composto por cinco questões. Com a primeira, questão, de resposta fechada, pretendia-se averiguar o grau de concordância dos inquiridos em relação às afirmações apresentadas sobre a importância da Supervisão no contexto educativo; com a segunda questão, de resposta aberta, procurou-se que os inquiridos enumerassem três práticas que, na sua perspectiva, fossem consideradas de Supervisão dos processos de GCF e dinamizadas no Agrupamento em estudo; com a terceira questão, também ela de resposta aberta, pretendia-se que os inquiridos indicassem três competências que, na sua opinião, o supervisor deve possuir para o exercício dessas funções; com a quarta questão, de resposta fechada, solicitava-se que os participantes colocassem por ordem de prioridade um conjunto de funções inerentes às funções do supervisor; finalmente, com a quinta e última questão, pretendia-se que os participantes indicassem a quem compete, na sua opinião, exercer as funções de supervisão no agrupamento em estudo, tendo em conta os exemplos apresentados.

Para além das questões que integram as três macro-categorias, o Questionário contempla, ainda, uma última questão na qual se pretendia que os inquiridos indicassem em que documento (s) é que, na sua opinião, constavam as linhas orientadoras das

práticas de Gestão Curricular Flexível e de Supervisão no Agrupamento, tendo em atenção as opções que eram indicadas na questão.

No Questionário era também dada aos inquiridos a possibilidade de fazerem alguma observação ou comentário que considerassem pertinente (Anexo 2).

Foi solicitada autorização ao Diretor do Agrupamento para o desenvolvimento do nosso estudo. Posteriormente, numa reunião com os Coordenadores de Conselho de Núcleo, apresentámos os objetivos do projeto de investigação e remetemos-lhes, juntamente com uma carta explicativa, os questionários para distribuírem aos restantes docentes do Agrupamento. A recolha dos questionários pela investigadora, junto dos Coordenadores de Conselho de Núcleo, ficou agendada para a semana seguinte, semana de 4 a 8 de Abril de 2011.

4.5.3. Fontes de Evidência Complementares

Admitindo que não há “investigação conceptual e metodologicamente neutra” (Pacheco, 2006: 22), que o estudo se desenvolve no contexto de trabalho da investigadora, que os referentes teóricos são definidos por ela e que os seus valores e perspetivas sobre as questões em estudo acabam por, direta ou indiretamente, influenciar o processo de investigação, Bogdan & Biklen (1994) consideram que, para minimizar essa situação, o recurso a um conjunto diverso e complementar de instrumentos de recolha e de fontes de informação se torna absolutamente indispensável.

Na verdade, o recurso a diversos instrumentos de recolha de dados configura-se como uma mais-valia para minimizar o grau de subjetividade que o processo comporta, bem como para acautelar possíveis enviesamentos. Daí o recorrermos a fontes de evidência complementares, tais como a análise documental e as notas de campo resultantes da observação participante.

4.5.3.1 A Análise Documental

De acordo com Turato (2003), a análise documental é uma técnica de recolha de dados necessária em cada investigação, uma vez que constitui uma fonte importante e pertinente de informação. Muitas vezes, a análise documental debruça-se sobre documentos oficiais (normativos), que procuram nortear os procedimentos a seguir nas organizações, pelo que não descurámos esta fonte de evidências complementares, indo ao encontro de um dos nossos objetivos: Identificar referenciais adotados na escola para a construção de uma Gestão Curricular Flexível, bem como melhorar o conhecimento do contexto de trabalho – o Agrupamento.

Assim, no contexto desta investigação, começámos por recolher e proceder a uma primeira leitura dos documentos orientadores do Agrupamento que julgámos essenciais para o estudo, nomeadamente, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular da Unidade de Gestão e o Regulamento Interno, enquanto documentos norteadores do dia-a-dia do Agrupamento e onde constam informações que nos permitem um melhor conhecimento e entendimento do contexto em estudo.

4.5.3.2 Notas de Campo

As notas de campo são outra fonte de informação que se constitui como suplemento importante. Permitem complementar e contextualizar outras informações recolhidas, isto é, contribuem para melhor compreender e interpretar as informações recolhidas através das entrevistas, dos questionários e da análise documental.

As notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê [...]” (Bogdan & Biklen, 1994: 150), isto é, daquilo que observa. A observação é a “mais antiga das técnicas de recolha de dados que, nem pelo facto de se estar a assistir constantemente à sofisticação das técnicas de investigação, perdeu atualidade e interesse” (Pardal & Correia, 1995: 49). É neste âmbito que nos socorremos desta técnica de recolha de informação a partir da integração da investigadora no grupo que pretendeu observar, recorrendo, por isso, a uma observação participante, através da qual foi

registrando informação que se afigurou importante para o estudo, ainda que de forma não estruturada. As notas de campo realizaram-se em ambientes formais e não formais, sobretudo em reuniões de Conselho de Núcleo.

Encaradas como boas ferramentas de trabalho, as notas de campo acabam por revelar-se um ótimo “arquivo de ideias”(Burgess, 2001) e um ponto de apoio precioso para a compreensão dos fenómenos em estudo. Para uma redação frutífera de notas de campo importa ter em conta determinados aspetos (*idem*):

- (i) as notas de campo incidem sobre situações formais ou informais de interação com os sujeitos participantes, podendo traduzir alguma subjetividade;
- (ii) são registos efetuados na altura da observação ou *a posteriori*, sobre situações/questões parcelares, constituindo, no entanto, uma fonte de informação importante, não só por veicularem a perspetiva de determinado participante, mas também porque permitem o confronto com outros dados, nomeadamente os dados recolhidos através do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário.

4.6 Técnicas de Tratamento e Análise de Dados

Para tratamento e análise dos dados recolhidos foram usadas diversas técnicas, selecionadas de acordo com a natureza dos instrumentos de recolha de dados utilizados e das questões colocadas.

Assim, no que se refere aos dados recolhidos através das entrevistas, estes foram sujeitos a uma análise de conteúdo. No que diz respeito aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, as questões de resposta aberta também foram sujeitas a uma análise de conteúdo e as questões de resposta fechada a uma análise estatística.

4.6.1. Análise de Conteúdo

Segundo Ghiglione e Matalon (2001: 181-182), a análise de conteúdo é “uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características

específicas de uma mensagem”. Também Bardin (1977: 38) sublinha que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens”, cuja principal intenção “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] inferência esta, que recorre de indicadores [...]”.

Neste sentido, a análise de conteúdo permite reunir, organizar e classificar dados, permitindo demonstrar e compreender a importância atribuída pelos sujeitos aos temas estudados, bem como “[...] efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986: 104).

Na análise de conteúdo, o investigador tira partido do tratamento das mensagens que manipula para tirar ilações, isto é, deduzir de forma lógica, conhecimentos. Trabalha com índices meticulosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Assim, se a descrição é a primeira etapa necessária e a interpretação é a última fase do processo, a dedução é o procedimento intermédio que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma a outra (Bardin, 1977).

No nosso caso, numa primeira fase, fez-se uma leitura global e flutuante dos registos, tendo por objetivo tomar contacto com o *corpus* a analisar (Bardin, 1977). As sucessivas leituras/releituras dos registos reajustaram-se aos objetivos da investigação, bem como às questões geradoras dos mesmos, formando um *corpus* interpretativo que favoreceu a codificação da informação, permitindo classificar frações do discurso em registo, conforme as questões de investigação, os conceitos e temas da pesquisa em causa (Oliveira, 1996). Posteriormente, procurámos identificar as ideias gerais, sublinhando frases que, à partida, poderiam constituir-se como unidades mais pequenas, as categorias, de acordo com o preconizado por Tesh (1990), Bogdan e Biklen (1994) e Ghiglione e Matalon (2001).

A informação recolhida implicou, inevitavelmente, a organização do seu conteúdo, a construção de um sistema de categorias, o qual, segundo Bardin (1977:37), funciona de modo análogo a um sistema “[...] de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”.

Em função das questões do estudo e em conjugação com a revisão da literatura efetuada, bem como com as questões delineadas para as entrevistas, sobretudo no que diz respeito à definição de categorias, trata-se de um sistema misto com categorias definidas *a priori*, tendo outras emergido da própria análise. Posteriormente, essas categorias foram aprimoradas com base na leitura integral da transcrição das entrevistas e na análise de todas as informações produzidas pelos entrevistados em resposta às questões formuladas. Na definição das categorias, tivemos em conta as regras apontadas por Bardin (1977: 37) – definição de “[...] critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” –, tendo o procedimento supracitado permitido classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas.

Uma vez construído o sistema de categorias elaborou-se uma tabela de dupla entrada onde colocámos na coluna da esquerda as *categorias* e na da direita as respectivas *unidades de registo*. No que diz respeito à exaustividade e exclusividade, procurámos assegurar-nos de que todas as unidades de registo integravam uma das categorias e de que correspondia apenas a uma categoria.

No que diz respeito à validade e fidelidade, depois de termos construído uma primeira versão do sistema de categorias, realizamos uma reunião com conjunta com quatro especialistas na área, tendo enviado previamente uma síntese do projeto. Desta discussão surgiram algumas orientações que contribuíram para uma reanálise dos dados e a reformulação do sistema de categorias.

Assim, o sistema de categorias foi construído de forma progressiva, tendo numa primeira fase recorrido às categorias definidas *a priori* a partir do guião da entrevista e do próprio questionário (que tinham sido construídos tendo por base as questões e objetivos da investigação) e em função da literatura. Numa segunda fase procedemos à identificação de outras categorias emergentes da própria análise dos dados.

É de salientar que ao longo de todo o processo de categorização houve necessidade de alterar, ajustar ou mesmo excluir algumas categorias por se terem revelado incipientes.

Assim, todo este processo de definição de categorias, uma vez que foi sendo sucessivamente reformulado, tornou-se bastante moroso.

O sistema de categorias, para a análise dos dados relativos às entrevistas e às perguntas de resposta aberta do questionário, encontra-se dividido em três macro-categorias de análise, integrando cada macro-categoria um conjunto de categorias e eixos-temáticos, em função do instrumento de recolha de dados, como se apresenta no Anexo 3.

São elas:

Macro-categoria 1: **Perceções sobre Educação Inclusiva.**

Macro-categoria 2: **Perceções sobre Gestão Curricular Flexível.**

Macro-categoria 3: **Perceções sobre Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível.**

4.6.1.1 Sistema de categorias relativo ao Inquérito por Entrevista

Para a primeira macro-categoria ***perceções sobre Educação Inclusiva*** identificamos duas categorias:

- a) **Conceito de Educação Inclusiva** que incide sobre os seguintes eixos temáticos:
 - i. Atuações e procedimentos subjacentes a uma Educação Inclusiva
 - ii. Como têm de se organizar as escolas para se tornarem inclusivas
 - iii. Vantagens da Educação Inclusiva para os alunos e professores
 - iv. Obstáculos na operacionalização da Educação Inclusiva

- b) **Dinâmicas desenvolvidas no Agrupamento com vista a uma Educação Inclusiva**, relacionada com o modo como a Educação Inclusiva tem vindo a ser operacionalizada na Escola/Agrupamento em que trabalham os participantes, incide sobre o seguinte eixo temático:
 - i. Medidas tendentes à operacionalização da Educação Inclusiva

Para a segunda macro-categoria ***perceções sobre Gestão Curricular Flexível*** definimos três categorias:

- a) **Gestão Curricular Flexível** que se organiza em torno dos seguintes eixos temáticos:
- i. Diferenças entre “gestão curricular uniforme” e “Gestão Curricular Flexível”
 - ii. Vantagens da Gestão Curricular Flexível no plano do que os alunos aprendem
 - iii. Contributos da Gestão Curricular Flexível na construção de uma EI
- b) **Linhas orientadoras do processo de Gestão Curricular Flexível** que integra os seguintes eixos temáticos:
- i. Existência ou não de linhas orientadoras
 - ii. Responsáveis pela definição dessas linhas orientadoras
 - iii. Documentos do Agrupamento onde se encontram registadas
 - iv. Como são dadas a conhecer aos professores
- c) **Projetos elaborados para responder à diversidade de todos os alunos**, a qual se refere às perceções dos inquiridos relativamente aos projetos que o Agrupamento tem elaborado, com a finalidade de responder adequadamente à diversidade de todos os seus alunos.

Para a terceira macro-categoria ***perceções sobre Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível*** definimos quatro categorias:

- a) **Importância atribuída à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível**
- b) **Perfil de competências do supervisor e quem deve assumir as funções supervisivas no Agrupamento**
- c) **Referenciais adotados no agrupamento ao nível da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível**
- d) **Relação existente entre a Supervisão, a Gestão Curricular Flexível e a Educação Inclusiva.** Esta categoria prende-se com os seguintes eixos temáticos:

- i. Relação existente entre a Supervisão, a Gestão Curricular Flexível e a Educação Inclusiva
- ii. Relação da Supervisão com outras estruturas de gestão intermédia
- iii. Mudanças ocorridas no Agrupamento relativamente à operacionalização da Supervisão, dos processos de Gestão Curricular Flexível e à Educação Inclusiva

4.6.1.2 Sistema de categorias relativo ao Inquérito por Questionário

Para a primeira macro-categoria *percepções sobre Educação Inclusiva* identificamos duas categorias:

- a) **Práticas de Educação Inclusiva**
- b) **Condições promotoras da EI no contexto de trabalho/Agrupamento**

No que se refere à segunda macro-categoria, *percepções sobre Gestão Curricular Flexível*, definimos três categorias:

- a) **Principais consequências da Gestão Curricular Flexível**
- b) **Implicações do processo de Gestão Curricular Flexível**
- c) **Práticas de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento**

Finalmente, para a terceira macro-categoria, *percepções sobre Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível*, definimos seis categorias:

- a) **A Supervisão enquanto processo de dinamização e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem**
- b) **Práticas de Supervisão desenvolvidas ao nível dos contextos de trabalho**
- c) **Percepções sobre o perfil de competências pessoais e profissionais do supervisor**
- d) **Funções inerentes ao supervisor**
- e) **A quem compete exercer as funções de supervisor**
- f) **Percepções dos inquiridos acerca dos documentos em que devem constar as linhas orientadoras das práticas de GCF**

4.6.2. Análise Estatística

Após a recolha dos dados, estes devem ser trabalhados de modo a facilitar a observação de regularidades e de relações entre eles. No tratamento dos dados, sobretudo para colocar os resultados em evidência, costuma recorrer-se a algumas técnicas de análise e tratamento, sendo comum recorrer a procedimentos estatísticos de análise descritiva e de análise indutiva.

No primeiro caso, pretende-se, como referem Hill e Hill (2008: 192), descrever sumariamente “alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas pela amostra de dados”. No caso da estatística indutiva, procura-se “avaliar o papel dos fatores ligados com o acaso quando estamos a tirar conclusões a partir de uma ou mais amostras de dados” (*ibidem*).

Os dados utilizados neste estudo foram recolhidos através de um questionário e tratados com o recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 17, tendo as variáveis sido codificadas de acordo com a sua qualificação (ordinais, escalares ou nominais). Além do SPSS, foi também utilizado o programa Excel, para a formatação das tabelas vindas do SPSS e para a execução de gráficos.

No nosso caso, e uma vez que se tratava de um estudo de caso para conhecermos as perceções e as práticas dos professores, decidimos submeter os dados apenas a um tratamento estatístico descritivo, de modo a colocar em evidência as frequências, percentagens, médias e desvio-padrão para as variáveis, de acordo com as três dimensões avaliadas e de modo a facilitar a sua interpretação (Maroco & Bispo, 2003).

Para tratamento dos dados, recorreremos a alguns procedimentos de estatística descritiva, tendo privilegiado as seguintes operações/cálculos:

a) *Distribuição de frequência* – quando se pretende caracterizar um conjunto de dados, considerando que as variáveis são de ordem nominal e/ou ordinal, é construída uma tabela com a distribuição por frequência. Esta medida é referida por Morgado (1998: 219) como aquela que nos permite obter elementos a respeito da “maior ou menor ocorrência de cada categoria”, permitindo avaliar a “preponderância com que cada uma

ocorre na amostra”. A distribuição da frequência exprime-se em percentagem, já que o cálculo da ocorrência de cada categoria se faz em relação ao total da amostra.

b) *Medidas de tendência central* – que caracterizam o valor da variável em estudo que ocorre com mais frequência. Embora existam várias medidas de tendência central, apenas utilizaremos a média aritmética. Segundo Maroco e Bispo (2003: 32), a “média das observações é dada pelo seu somatório dividido pelo número de observações”. Não se recorreu à *mediana* – que representa o ponto médio da distribuição de valores, dividindo-a em duas metades – nem à *moda* por não se mostrarem relevantes para a análise que pretendemos efetuar.

Relativamente à leitura dos valores da média aritmética, e para lhe conferir sentido, baseámo-nos na adequação ou inadequação dos juízos avaliativos dos respondentes. Para o efeito, adotou-se o critério definido por Morgado, J. C. (2000: 126), que se apresenta na Tabela 4.3:

Média de avaliação	Significado da avaliação
[1 a 2,5]	Claramente inadequado
[2,6 a 3,5]	Indefinição avaliativa
[3,6 a 5,0]	Claramente adequado

Tabela 4.3 - Intervalos da média e significado da avaliação

(Adaptado de Morgado, J. C., 2000: 126)

c) *Medidas de dispersão* – dão-nos indicações sobre a dispersão das observações em torno das medidas de tendência central. São medidas que vêm complementar a “informação obtida através das medidas de localização, indicando se a variabilidade da observação é muito grande ou não” (Maroco & Bispo, 2003: 36). No fundo, são medidas que, no entender de Morgado (1998: 209), “reflectem a disseminação dos valores em relação à média”, dando a conhecer a “variação que a distribuição dos valores evidencia”.

No que diz respeito às medidas de dispersão, recorreu-se apenas ao cálculo do desvio-padrão, o que permite aferir o grau de consenso entre os respondentes.

Com o objetivo de podermos interpretar os valores de dispersão, recorreremos aos critérios definidos por Pacheco (1995b: 99) para o efeito (Tabela 4.4).

Desvio padrão	Grau de consenso
[0 – 0,29]	Alta concordância
[0,30 – 0,59]	Moderada/alta concordância
[0,60 – 0,89]	Moderada/baixa concordância
> 0,90	Baixa concordância

Tabela 4.4 - Intervalos do desvio-padrão e seu significado

(Adaptado de Pacheco, 1995b: 99)

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Após a contextualização teórica do estudo e de termos exposto as opções metodológicas que fizemos no decurso do mesmo, importa neste momento proceder à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

Para o efeito, estruturámos o presente capítulo em três segmentos distintos.

No primeiro começamos por apresentar e analisar os dados recolhidos através das entrevistas que efetuámos ao Diretor do Agrupamento, ao Subdiretor, ao Adjunto do Diretor, ao Coordenador de Departamento do 1º CEB e ao Coordenador da Educação Especial, entre o período de 25 de Maio e 2 de Junho de 2010.

No segundo, procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos através do questionário que passámos aos professores do 1º CEB, aos professores do Apoio Educativo e aos professores da Educação Especial, entre 4 e 8 de Abril de 2011.

No terceiro segmento, e após a análise dos resultados parcelares, terminamos com a apresentação da discussão dos resultados do estudo com o objetivo de encontrarmos linhas convergentes e/ou divergentes relativamente aos significados que os sujeitos participantes neste estudo atribuem ao conceito de Educação Inclusiva, de Gestão Curricular Flexível e de Supervisão, assim como à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, enquanto contributo para a construção de uma Educação Inclusiva, discutindo esses resultados à luz do quadro concetual apresentado na primeira parte do trabalho.

Sempre que se revelar oportuno, recorreremos às fontes de evidência complementares, nomeadamente, à análise documental e às notas de campo resultantes da observação participante, com a finalidade de contextualizarmos os resultados obtidos através das entrevistas e dos questionários, de modo a obter uma visão e uma compreensão mais global do objeto de estudo.

5.1 Apresentação e Análise dos Dados recolhidos através das Entrevistas

Nesta secção procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas – entrevistas semiestruturadas – que realizámos a vários intervenientes no estudo.

No sentido de orientar e simplificar a leitura e compreensão dos resultados optámos por organizar a apresentação e análise dos mesmos em três macro-categorias – **Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão** – seguindo em cada uma delas, sempre que possível, a estrutura e a ordem das questões apresentadas no guião da entrevista.

Salientamos, desde já, que na primeira macro-categoria, Educação Inclusiva, optámos por integrar no eixo temático *Vantagens da Educação Inclusiva para os alunos e professores*, a análise dos dados relativos às questões “Que vantagens propicia uma EI para os alunos?” e “Que aspetos da EI os professores valorizam?”. Optámos também por integrar no eixo temático *Obstáculos na operacionalização da Educação Inclusiva*, a análise dos dados relativos às questões “Que obstáculos tem encontrado na operacionalização da EI neste Agrupamento?” e “Que aspetos da EI os professores criticam?”. Foram tomadas estas decisões porque, após a análise das respostas obtidas, verificámos que, de uma forma geral, quando os participantes abordavam os aspetos que mais valorizam na Educação Inclusiva se referiam, essencialmente, às suas vantagens e quando abordavam os aspetos que mais criticavam se referiam aos obstáculos encontrados na operacionalização da mesma, no Agrupamento.

Importa, ainda, salientar que na análise dos dados se optou pela utilização da nomenclatura que integra o instrumento de recolha de dados [E] e por uma codificação dos entrevistados, cujas siglas se explicitam a seguir:

- Entrevista realizada ao Diretor [E-D]
- Entrevista realizada ao Subdiretor [E-SD]
- Entrevista realizada ao adjunto do Diretor [E-ACEE]
- Entrevista realizada ao coordenador de departamento do 1ºCEB [E-C1]
- Entrevista realizada ao coordenador da Educação Especial [E-CEE]

5.1.1. Educação Inclusiva

A análise e interpretação dos dados relativos à primeira macro-categoria – Educação Inclusiva – encontram-se organizadas em duas categorias:

- a) A primeira abarca as perceções dos entrevistados relativamente ao conceito de Educação Inclusiva e incide sobre os seguintes eixos temáticos:
 - i. Atuações e procedimentos subjacentes a uma Educação Inclusiva
 - ii. Como têm de se organizar as escolas para se tornarem inclusivas
 - iii. Vantagens da Educação Inclusiva para os alunos e professores
 - iv. Obstáculos na operacionalização da Educação Inclusiva

- b) A segunda categoria centra-se nas perceções dos participantes sobre as dinâmicas desenvolvidas no Agrupamento com vista a uma Educação Inclusiva, ou seja, sobre os modos como a Educação Inclusiva tem vindo a ser operacionalizada na Escola/Agrupamento em que trabalham e incide sobre o seguinte eixo:
 - i. Medidas tendentes à operacionalização da Educação Inclusiva

a) Perceções sobre o conceito de Educação Inclusiva

i. Atuações e procedimentos subjacentes a uma Educação Inclusiva

No que se refere às atuações e procedimentos subjacentes a uma Educação Inclusiva, a análise dos discursos dos participantes permitiu-nos verificar que são unânimes relativamente ao facto de considerarem que a Educação Inclusiva deve ser uma modalidade educativa aberta a todos os alunos, independentemente das suas especificidades individuais e características socioculturais conforme se pode verificar nos excertos seguintes:

“Na minha opinião... a EI é aquela que está aberta e dá oportunidade a todos os estudantes de qualquer nível sociocultural independentemente das suas capacidades porque existem crianças com problemas de saúde físicos e mentais e que lhes dá respostas adequadas” [E-SD].

“[...]a EI está atenta dá resposta a todos os alunos quer pelas suas características e/não estou só a falar da Educação Especial estou a falar de todos por etnias por nacionalidades diferentes [...] eu não associo a inclusão a uma escola ser inclusiva a ser porque tem lá meninos deficientes [...]” [E-CEE].

“[...] pois a EI é uma escola de todos e para todos onde todos têm as suas diferenças e todos têm a sua especificidade... a qual temos que respeitar todos têm os “timings”... todos têm os seus percursos a fazer... e é uma escola onde todos se sintam bem... e onde sejam tratados de igual para igual...” [E-ACEE].

“Tem que incluir todos os alunos no processo de ensino aprendizagem como por exemplo... encontrar estratégias diversificadas e diferenciadas para conseguir que todos se sintam incluídos na escola e não excluídos [...]” [E-C1].

Parece subentender-se, também, do discurso dos participantes a ideia de que existe uma relação entre a Educação Inclusiva e a implementação de respostas curriculares diversificadas e diferenciadas, tidas como necessárias para a criação de condições que possibilitem a todos os alunos aprender de acordo com o seu ritmo.

A partir da análise realizada às notas de campo efetuadas durante o processo de recolha de dados, verificamos que esta perspetiva dos participantes é reforçada pela referência feita por um professor do 1º CEB, no dia 15 de junho, 2010, em contexto informal (após as aulas, e durante uma troca de ideias acerca de possíveis respostas educativas que respondam a todos os alunos), ao afirmar que a EI é *“uma escola que deve estar preparada para receber todo o tipo de alunos, todos mesmo...”*. Outro dos registos das nossas notas de campo e que consideramos importante realçar ocorreu numa reunião no dia 30 de junho, 2010, no âmbito das Jornadas Pedagógicas, por parte do diretor, participante neste estudo, ao relatar que: *“escola inclusiva é a que dá respostas diferentes para diferentes alunos [...]”*.

Retomando a análise dos dados da entrevista realizada aos participantes no estudo, verificamos que a necessidade de diversificação das ofertas educativas como um dos procedimentos inerentes a uma Educação Inclusiva é especialmente evidenciada pelo

Adjunto do Diretor [ACEE] e pelo Coordenador do departamento do 1ºCEB [C1], sendo, igualmente, reforçada pelo próprio Diretor do Agrupamento [D] quando afirma:

“[...] nós temos que diversificar as ofertas educativas para os nossos públicos... nós não temos um único público... nós temos vários públicos... estamos aqui a falar das atuações profissionais dos professores – a escola na sua organização propõe vários cursos várias modalidades de formação porque vai ao encontro dos vários públicos isto por um lado... agora o trabalho que tem que ser feito pelos professores passa por conhecerem cada público e se ajustarem a essas realidades isto é não podem ensinar todos os alunos da mesma maneira portanto os professores têm que saber qual é o público que está à sua frente e conhecer aquele público e a sua atuação tem que estar de acordo com o perfil daqueles alunos” [E-D].

Ao efetuar uma análise mais fina ao discurso do Diretor, há dois aspetos que, em nosso entender, merecem destaque. Por um lado, o facto de considerar que se a escola tem necessidade de organizar respostas educativas diversificadas é porque tem de atender públicos variados. Por outro lado, o facto de atribuir aos professores um papel de relevo no processo de contextualização do currículo, salientando a importância que o conhecimento dos contextos de ação e das características dos aprendentes têm nesse processo. Daí a tendência para os responsabilizar pela criação de condições que garantam a todos os alunos o acesso aos saberes básicos, através de mecanismos inerentes a um processo de Gestão Curricular Flexível.

ii. Como se devem organizar as escolas para se tornarem inclusivas

Relativamente ao modo como as escolas se devem organizar para serem promotoras de uma Educação Inclusiva, os participantes apontam atuações diferenciadas, mas complementares.

Assim, consideram ser necessário *“preparar todas as pessoas, funcionários e professores para estarem prontos e motivados para receberem e acompanharem todas as crianças [...]”* [E-SD]. Para que os professores se sintam preparados para responder bem a todos os alunos, parece ser fundamental proporcionar-lhes formação, mesmo que se trate de uma formação dinamizada pelo próprio Agrupamento, de modo a *“conseguirem gerir a turma de forma a fazerem... uma diferenciação pedagógica... a conseguirem dar*

resposta a todos os alunos da turma... a ultrapassar obstáculos... a terem a vontade e a coragem para mudar as estratégias de ensino [...]” [E-SD].

Consideram, ainda, ser importante dar voz a todos os que trabalham na comunidade educativa, respeitando as suas opiniões [E-CEE], trabalhar colaborativamente [E-ACEE; E-C1], organizar projetos que vão ao encontro dos interesses dos alunos e gerir de forma flexível o currículo [E-C1].

Por fim, o Diretor considera que no processo de organização interna da escola, e com o objetivo de promover uma Educação Inclusiva, a Supervisão se assume como uma questão central, argumentando que *“não basta nós enunciarmos um conjunto de princípios muito bonitos e dizermos somos uma escola inclusiva. Os professores devem fazer diferenciação pedagógica e diversificar mas não basta isso é preciso fazer este acompanhamento e saber concretamente o que é feito...” [E-D].*

Ao confrontarmos estes dados com as nossas notas de campo, salientamos uma intervenção feita pelo próprio Diretor, no dia 13 de Setembro, 2009, no contexto de reunião geral da abertura do ano letivo, intervenção esta que vem corroborar a perspetiva do mesmo referida anteriormente:

“No contexto atual, à Escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de saberes. 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. Assim, defendo uma escola dinâmica, mais humana e criativa, que vise a promoção de aprendizagens significativas (académicas e não académicas) e a formação integral dos estudantes (crianças, adolescentes e jovens)”

Esta intervenção do Diretor vai ao encontro da ideia de que os professores devem possuir competências que ultrapassem o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber.

iii. Vantagens da Educação Inclusiva para alunos e professores

No que se refere às vantagens que a Educação Inclusiva pode trazer para os alunos e os professores do Agrupamento, mais uma vez os participantes parecem ser unânimes relativamente ao facto da mesma ser vantajosa para todos, embora identifiquem diferentes tipos de vantagens.

Assim, e no que se refere às **vantagens para os alunos**, verificamos que os participantes consideram que a Educação Inclusiva traz vantagens ao nível do processo de socialização dos alunos, processo através do qual os mesmos aprendem os valores e as regras de convivência do seu grupo de pertença, ou seja, a viver e a estar com os outros, conforme se verifica nos excertos seguintes:

“Há uma adaptação à sociedade mais rápida, dá outras garantias [...] dá outra satisfação [...] outro estímulo outra motivação [...] e isso para mim já é fundamental a satisfação dos próprios pais e das próprias crianças [...]” [E-SD].

“Todas as vantagens [...] a Escola Inclusiva é aquela que [...] dá resposta a todas as crianças a todos os alunos a todas as famílias a toda a sociedade, preparando-os para a integração em sociedade dando-lhe a educação que ela precisa o saber estar e o saber ser” [E-CEE].

Associada às vantagens que a Educação Inclusiva traz ao nível da socialização dos alunos, os participantes referem a possibilidade dela contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos face à diversidade [E-C1; E-ACEE], acrescentando que é uma forma de “[...] perceberem que nem todos somos iguais porque alerta-os para problemas que eles não conheciam por exemplo quando há uma criança com NEE numa turma” [E-C1]. Na opinião dos respondentes, a Educação Inclusiva parece ser uma forma de os alunos compreenderem que, apesar das diferenças individuais, todos devem ser respeitados.

Neste seguimento, e tendo por base as nossas notas de campo, consideramos pertinente aludir à intervenção de um professor do 1ºCEB, que após o final de uma reunião geral de abertura do ano letivo, em Setembro, 2009, em contexto informal (na sala de professores, após a reunião e enquanto os colegas discutiam informalmente aquilo que se tinha abordado durante a reunião), se referir ao facto de considerar importante a inclusão de alunos de outros estratos sociais na escola, pois, na sua perspetiva, este aspeto constituir-se-ia como “[...] um contributo para haver ou fazermos apelo à solidariedade, respeito e ajuda, sendo enriquecedor para todos e promover o trabalho de colaboração”.

Retomando do dados das entrevistas, e ainda nesta linha, o Adjunto do Diretor, ao referir-se à sala da multideficiência onde se encontram os alunos com Necessidades Educativas permanentes, diz que *“todos os intervalos [...] crianças ditas normais vão à sala brincar com esses alunos e ver se estão bem e levar-lhes um miminho às vezes uma flor [...]”* afirmando que esta interação se traduz *“em enriquecimento mútuo”* [E-ACEE].

Ainda ao nível das vantagens inerentes à Educação Inclusiva os participantes apontam a possibilidade que é dada *“[...] aos alunos de desenvolverem as competências que são capazes de desenvolver...”* [E-C1], contribuindo para o *“[...] fortalecimento do ensino aprendizagem [...]”* [E-CEE].

Relativamente às **vantagens** que a Educação Inclusiva pode trazer **para os professores**, constatamos que esta é uma questão que parece comportar algum grau de subjetividade pois, como refere o Subdiretor, *“[...] depende muito da maneira de pensar e de ver de cada um que está na cabeça de cada um”* [E-SD]. Não obstante este grau de subjetividade, os participantes reconhecem na Educação Inclusiva vantagens para os professores, nomeadamente ao nível da possibilidade de implementarem práticas de Gestão Curricular Flexíveis e diferenciadas como forma de resposta à diversidade, tal como referimos anteriormente. O excerto seguinte é sintomático relativamente a este aspeto:

“[...] uma escola que é inclusiva dá uma abertura maior aos professores de atuarem consoante a diversidade que têm na turma e de ajustarem enriquece o trabalho do professor também não é o limitar-se a fazer o que está planificado mas é sim fazer o que está mas de acordo com A B e C...” [E-CEE].

Embora a possibilidade de gerirem de forma flexível o currículo seja perspectivada como uma das vantagens da Educação Inclusiva, alguns dos participantes não deixam de fazer alusão ao trabalho acrescido que a mesma pode comportar:

“[...] claro que dá mais trabalho têm que planificar têm que trabalhar de encontrar metodologias adequadas às diferentes diversificações que têm à frente [...] de modo que os professores têm mais trabalho[...]” [E-C1].

“[...] Se há pessoas e há professores que têm sensibilidade e [...] esquecem aquilo que é o esforço que têm que fazer a mais e o trabalho que se tem que realizar para integrar as crianças se valorizam isso vêm vantagens [...]” [E-SD].

Contudo, apesar de referirem o trabalho acrescido que a Educação Inclusiva representa para o professor no seu dia-a-dia, consideram ser *“mais aliciante trabalhar assim”* [E-C1], porque o *“próprio professor também aproveita para se enriquecer”* [E-SD].

Ainda no contexto das vantagens que a Educação Inclusiva traz para os professores, o Adjunto do Diretor, ao referir-se aos alunos com NEE permanentes, salienta um certo sentimento de medo manifestado pelos professores que trabalham pela primeira vez com estes alunos, na medida em que estes questionam as suas próprias capacidades para trabalharem com os mesmos. Contudo, à medida que vão trabalhando e conhecendo melhor estes alunos começa-se a notar *“um grande envolvimento por parte dos professores até no arranjar de estratégias, o dar sugestões a trabalhar em equipa no sentir-se parte integrante”* [E-ACEE]. Parece, assim, subentender-se que uma das vantagens da Educação Inclusiva reside no facto desta permitir, a partir das interações que se estabelecem com os alunos e com os colegas, desenvolver atitudes positivas face à diversidade, promovendo melhores soluções para os problemas emergentes da prática.

Nesta mesma linha de pensamento, o Diretor afirma que *“para que os professores se sintam confortáveis se sintam felizes do ponto de vista do desempenho da sua profissão”* e *“para que não vivam num mau estar profissional constante, que nós hoje sabemos que as turmas são turmas de alunos muito mais irrequietos muito mais agitados também muito mais curiosos [...]”*, é fundamental que a escola tenha mecanismos de apoio e acompanhamento dos professores, principalmente daqueles que *“não estão tão à vontade”* para que *“[...] consigam ter apoios na sua própria escola para lidar com esses públicos diferentes”* [E-D].

Constata-se, mais uma vez, a importância que o Diretor atribui à Supervisão enquanto processo de acompanhamento e regulação das práticas dos professores, no processo de desenvolvimento curricular. Ainda a este propósito, o Diretor refere-se ao processo supervisivo como *“mecanismo de melhoria”* e como *“processo de*

monitorização” e não como meio “*de controlo*”, afirmando mesmo que a Supervisão não pressupõe que “*todos têm que agir da mesma maneira*”. O Diretor aponta, ainda, o trabalho colaborativo como uma importante estratégia de (inter)ajuda dos professores.

É visível, portanto, a preocupação, por parte dos participantes, relativamente à operacionalização da Educação Inclusiva, sendo nesse âmbito que defendem a importância de desenvolver competências nos alunos que os tornem mais sensíveis e abertos à diferença, sentindo-se, também eles próprios, mais estimulados para trabalhar com os seus pares.

iv. Obstáculos na operacionalização da Educação Inclusiva

No que se refere aos **obstáculos existentes** na operacionalização da Educação Inclusiva no contexto de trabalho dos participantes, constatamos, a partir da análise dos seus discursos, que os mesmos identificam diferentes tipos de obstáculos.

Um dos obstáculos apontados pelos participantes remete-nos para as representações que muitos professores ainda têm da escola e que, de certa forma, condicionam as suas práticas, conforme se pode concluir pelo excerto seguinte:

“[...] os obstáculos são as resistências porque são no fundo as representações que nós temos não é da escola que eu tenho do meu cantinho da minha turminha da minha escolinha eu faço aquilo que eu entendo e portanto aí surgem confusões” [E-D].

Trata-se, com efeito, de uma representação de escola que parece assentar numa cultura de cariz mais individualista, marcada pelo isolamento ao nível do exercício da atividade docente [E-D], e que não se coaduna com a própria filosofia inerente a uma Educação Inclusiva.

Associada a esta representação de escola, os participantes denotam uma certa falta de sensibilidade por parte dos professores para responder aos alunos com mais dificuldades, ou porque consideram que a presença dos mesmos nas salas de aula lhes dificulta a gestão das aprendizagens dos alunos [E-ACEE] ou porque perspetivam essas mesmas dificuldades como uma fatalidade, contribuindo, por isso, para perpetuar atitudes de resistência face a uma filosofia inclusiva, o que nos permite compreender a

existência de práticas curriculares assentes numa lógica de reprodução das desigualdades sociais e culturais, tal como se pode verificar nas transcrições seguintes:

“[...] alguns colegas dizem-nos a minha turma funcionava melhor se não tivesse este ou aquele aluno estes vão-me causar mais problemas eu tenho que estar muito mais atento não consigo ir ao meu ritmo nem ao da maior parte da turma muitas vezes tenho de fazer retrocessos tenho de dar a matéria muito mais devagar [...] Deve-se sobretudo ao facto das crianças mesmo as que tinham grandes dificuldades mesmo deficientes profundas até há pouco tempo não estarem nas nossas escolas estavam nas CERCIS nas instituições” [E-ACEE].

“É que nem todos podem ser doutores como já me têm dito... nem todos chegam à Universidade. Portanto escusamos de nos esforçar porque nem todos podem ser doutores. Portanto aí é a sensibilidade que os próprios professores têm para responder aos meninos com mais dificuldades porque é um fatalismo e se é um fatalismo porque é que nós havemos de estar aqui a preocupar-nos muito porque nem todos lá chegam [E-C1].

Outro dos obstáculos, apresentado pelo Subdiretor, prende-se com o número de alunos por turma, considerando que *“quanto menos alunos tiver uma turma, mais respostas o professor pode dar [...] portanto, o professor sente que quanto menos alunos tiver, mais qualidade podemos dar”* [E-SD]. Ainda a este propósito, o Subdiretor manifesta-se preocupado com a possibilidade de, no futuro, se aumentar o número de alunos por turma, na medida em que considera que este cenário poderá agravar a capacidade de resposta a todos os alunos. Parece, portanto, defender a constituição de turmas com um número reduzido de alunos para que, desta forma, o professor possa ter mais disponibilidade para dar respostas adequadas a cada um.

Ainda neste seguimento, e em contexto informal, um professor remete para esta questão referindo *“[...] o número elevado de alunos por turma como negativo para o processo ensino aprendizagem”*. Também em Conselho Pedagógico, um professor faz referência ao *“[...] elevado número de alunos por turma”* como um constrangimento à gestão de apoios por parte dos docentes, a todos os alunos.

Os participantes no estudo apontam, também, como um obstáculo à implementação de uma Educação Inclusiva o facto de, por um lado, existirem muitos projetos no contexto do Agrupamento [E-C1] e, por outro, o tempo que demoram as

candidaturas que são feitas a projetos que pretendem desenvolver e que nem sempre correspondem àquilo que desejariam [E-SD]. Associado a este aspeto, o Coordenador da Educação Especial refere o *“excesso de burocracia e o excesso de papelada”*, isto é, *“os documentos que têm que se preencher para trabalhar, por exemplo, projetos”* e o *“registo mais sistemático do trabalho que é feito”* [E-CEE].

A falta de recursos humanos [E-CEE; E-ACEE; E-SD], nomeadamente, a falta de técnicos como terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e assistentes sociais, é também sentida como um obstáculo para a implementação de uma efetiva Educação Inclusiva no Agrupamento. Se para o Subdiretor a existência de recursos é necessária, *“pois não conseguimos fazer omeletas sem ovos”* [E-SD], para o Adjunto do Diretor a falta de recursos humanos pode ser perspectivada como um novo desafio *“porque sabemos que não temos esses técnicos, mas temos de trabalhar com as crianças [...] portanto vamos desdobrar-nos para descobrirmos uma alternativa, procuramos técnicos que nos deem dicas para trabalhar, lemos mais um bocadinho”* [E-ACEE].

Por fim, o Adjunto do Diretor identifica, ainda, como obstáculo a falta de meios *“para poderem levar determinadas atividades a bom Porto”* e a falta de *“transportes que permitam levar os nossos alunos à fisioterapia e à piscina”* [E-ACEE].

Facilmente se verifica que existem, ainda, vários obstáculos que impedem a plena operacionalização de uma Educação Inclusiva, tornando-se necessário encontrar medidas que nos permitam ultrapassá-los.

b) Perceções sobre as dinâmicas desenvolvidas no Agrupamento

i. Medidas tendentes à operacionalização da Educação Inclusiva

Quando solicitados a indicarem medidas que o Agrupamento tenha vindo a implementar com vista à operacionalização da Educação Inclusiva, verificamos que, na sua globalidade, os participantes consideram que o Agrupamento tem vindo a tomar decisões que visam a construção de uma Educação mais Inclusiva.

A esse propósito, o Diretor, tendo por base os normativos legais, salienta a obrigatoriedade do Agrupamento se organizar no sentido de promover uma Educação

Inclusiva, o que vincula as escolas e os docentes a desenvolverem práticas mais consentâneas com tais propósitos:

“Então, esse é o ponto não só pela obrigação normativa mas é cumprindo a obrigação normativa que nós caminhamos nesse sentido, isto é, as nossas práticas irem ao encontro da escola inclusiva” [E-D].

Relativamente às medidas tomadas no Agrupamento e que, na perspetiva dos participantes, têm contribuído para promoção de uma Educação mais Inclusiva, os entrevistados sustentam que tais medidas se circunscrevem à reorganização interna dos serviços de Educação Especial, ao desenvolvimento de atividades e iniciativas que motivam mais os alunos para a aprendizagem e para o trabalho, francamente positivo, que a equipa de Educação Especial tem vindo a desenvolver:

“[...] temos a Educação Especial... que está a fazer um trabalho que eu considero positivo juntamente com os professores titulares de turma e os próprios assistentes operacionais [...] há um trabalho no todo [...] não é por acaso que temos crianças que têm crescido e evoluído bastante por estarem integradas/incluídas” [E-SD].

Com efeito, uma das decisões mais emblemáticas do Agrupamento foi a criação de uma “[...] unidade da multideficiência [...]” [E-CEE], que no dizer do Subdiretor “[...] veio dar um contributo fabuloso [...]” [E-SD], uma vez que permite adequar o “[...] espaço ao tipo de deficiência [...]” [E-CEE] de cada aprendente, eliminando sentimentos de exclusão que pudessem ser vivenciados pelos mesmos.

Todavia, outras iniciativas têm vindo a ser desenvolvidas no seio do Agrupamento, com o intuito de cativar e motivar os alunos para a aprendizagem, que se pretende mais integradora e inclusiva. Assim, para além da inauguração da “[...] sala para alunos com NEE profundas, a unidade de multideficiência” [E-CEE], na sede do Agrupamento, foram criados diversos *ateliers* e, ainda, o clube de fotografia. Além disso, têm sido dinamizadas atividades de jardinagem e de equitação, bem como a rádio escola, iniciativas que se têm constituído como uma “[...] mais-valia para a sua aprendizagem e que vão implementar a aprendizagem de forma mais motivadora [...]”, existindo a possibilidade de conseguir envolver “[...] outras crianças, que quando veem aqueles colegas com aquelas atividades os leva a experimentar [...]” [E-ACEE]. Os dados recolhidos permitem-nos constatar que

são referidos alguns indicadores que revelam o interesse e a preocupação do Agrupamento em promover diversas iniciativas que contribuem para aproximar os alunos (com e sem NEE).

A análise dos dados permite, ainda, tornar visível a aposta dos técnicos, dos auxiliares e dos docentes no desenvolvimento de atividades e iniciativas que envolvam os aprendentes no ato educativo, fazendo com que eles “[...] *ganhem gosto por determinadas atividades e a partir daí [...]*” possam chegar “[...] *às atividades que repudiam mais [...]*” [E-ACEE].

Importa, ainda, salientar a preocupação demonstrada pelos atores educativos do Agrupamento no desenvolvimento de projetos e no estabelecimento de parcerias que se tornarão, na perspetiva dos participantes, benéficas para a implementação da Educação Inclusiva. Os entrevistados referem como exemplos as parcerias com a Câmara Municipal, com as Universidades de Aveiro e do Porto e com centros especializados em determinadas áreas ligadas ao ensino especial, entre outras. Os participantes são unânimes ao reconhecer que o Agrupamento tem feito um grande esforço no sentido de captar o máximo de apoios possível, apresentando como exemplo o

“[...] projeto Fénix que em traços gerais é para dar resposta a crianças que não sejam da EE mas que sintam dificuldades são retiradas da turma para [...] para lhes serem dados de forma diferente os conteúdos que estão a ser dados na turma com um número reduzido e com um professor que vai adequar materiais e estratégias é um espécie de reforço individualizado [...]” [E-C1].

Este projeto, tal como referimos atrás, encontra-se em desenvolvimento no Agrupamento, onde se desenvolve este estudo, desde o ano letivo 2009/2010, em articulação com a Universidade Católica do Porto, e tem como objetivo reduzir o insucesso escolar, pretendendo que todos os alunos realizem a escolaridade obrigatória de forma bem-sucedida. Um ensejo que requer que as respostas da escola se centrem na adaptação de estratégias educativas a todos os alunos, visando o seu sucesso educativo.

Os entrevistados fazem, ainda, alusão aos CEFs²¹ e outras parcerias conseguidas no âmbito da saúde e do comportamento. Embora se trate de cursos de “[...] âmbito mais geral [...]” e que, conseqüentemente, “[...] não são específicos para as dificuldades de aprendizagem” [E-C1], constituem uma mais valia para a dinâmica do Agrupamento e para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos alunos. É neste âmbito que salientam que algumas empresas, como é o caso da PRILUX²²

“[...] tem recebido alunos nossos em Formação e outras empresas que têm protocolos com os CEFs... cursos de educação e Formação portanto... a escola tem vindo a ampliar cursos de Formação diferente em termos de metalurgia... de culinária... serviço de mesa” [E-CEE]

Os participantes reconhecem, ainda, os esforços realizados pelo Agrupamento ao nível da supervisão do trabalho efetuado. Os inquiridos referem que, nesse sentido, se avançou com um projeto intitulado *EPIS*²³, que consiste numa “[...] supervisão à distância” [E-C1], num processo que envolve, também, uma “[...] avaliação de todo o processo com dados que são recolhidos no terreno” [E-C1]. Tal como referimos mais atrás, este projeto é uma forma de avaliação que se centra na recolha de dados, pelos próprios docentes, em contexto de sala de aula, onde os mesmos devem proceder à observação e avaliação atenta das suas aulas para, posteriormente, reunirem com os colegas e discutirem as estratégias e medidas a implementar para resolução dos problemas encontrados. Neste sentido, “[...] a equipa EPIS é formada por cinco professores que se voluntariam [...]” para reunir e apoiar os colegas, estando determinado que “[...] após a autoavaliação a equipa é obrigada a delinear o plano de melhoria para os próximos anos [...]” [E-C1]. Portanto, este projeto, procura investigar e melhorar a organização e gestão das instituições de aprendizagem portuguesas.

²¹ Os Cursos de Educação e Formação são formas alternativas de gerir o currículo de forma flexível, oferecendo novas oportunidades aos alunos, que assim o desejam, de prosseguir os seus estudos de acordo com os seus interesses, permitindo-lhes a entrada no mundo do trabalho de forma mais qualificada.

²² A empresa PRILUX, encontra-se sediada no distrito de Aveiro, e está integrada, desde 1992, num grupo de empresas especialistas no fabrico de rega por aspersão. A empresa produz também uma vasta gama de estufas. Recentemente direciona-se para a instalação e comércio de equipamentos e sistemas de rega em áreas como a agricultura, espaços verdes, indústria e obras públicas. No sentido de apoiar e fortalecer as suas áreas de ação, dedica-se também à importação e exportação, desenvolvendo, paralelamente, inúmeras parcerias com empresas mundiais, onde os seus produtos são divulgados e produzidos.

²³ Empresários para a Inclusão Social.

Ainda ao nível das parceiras, os entrevistados reconhecem a importância do protocolo assinado com a Câmara Municipal, entidade que tem prestado ajudas essenciais no transporte das crianças para as atividades extracurriculares, nomeadamente as que possuem dificuldades acentuadas. A propósito deste protocolo, os participantes chegam mesmo a afirmar que “[...] a autarquia tem sido um bom parceiro” [E-ACEE]. Para além deste protocolo assinado com a Câmara Municipal, os participantes referem outros protocolos, tais como os estabelecidos com a CERIC, em conjunto com a *Direção Regional de Educação*, com as IPSS²⁴, com o CASCI²⁵, com terapeutas da fala e com psicólogos.

Subentende-se, neste sentido, que as parcerias criadas são fundamentais e têm sido impulsionadoras do aumento da sensibilidade de toda a comunidade de profissionais, bem como da sociedade que abrange a área local do Agrupamento, o que nos permite concluir que não devem ser apenas as escolas, de forma isolada, a canalizar esforços no sentido da Educação Inclusiva. Ao analisarmos o próprio Projeto Educativo do Agrupamento constatamos que no mesmo é defendida esta perspetiva ao incluir nas suas linhas orientadoras a necessidade de envolver um número crescente de parceiros.

Continuando a análise dos dados da entrevista, percebemos através do Coordenador da Educação Especial que o trabalho que este Agrupamento tem vindo a desenvolver neste domínio deve iniciar-se no seio das escolas mas chegar também a toda a comunidade em geral,

“[...] procurando uma maior ligação ao meio envolvente com empresas de forma a criar condições para a escola receber todos os alunos de diferentes características de uma forma inclusiva... portanto protocolos com empresas com a zona empresarial [...] até com empresas mais locais para alunos com currículo específico individual [...]” [E-CEE].

Desta forma, a sociedade sentir-se-á mais envolvida e poderá responder de forma mais adequada às exigências de cada indivíduo, sobretudo quando chegar o momento da sua inserção no contexto do mercado de trabalho. Concluímos, portanto, que este Agrupamento tem vindo a apostar no estabelecimento de parcerias com entidades externas e no desenvolvimento de projetos internos que direcionem a escola para o desenvolvimento de práticas de Gestão Curricular Flexíveis e diversificadas, capazes de

²⁴ Instituições Particulares de Solidariedade Social.

²⁵ Centro de Acção Social do Conselho de Ílhavo.

salvaguardar o respeito pelas singularidades de cada aluno. Para além desta efetiva interação, e tal como salienta o Coordenador da Educação Especial, o Agrupamento, a comunidade empresarial e as autarquias envolventes parecem evidenciar mudanças ao nível do pensamento e da sensibilidade no que concerne a alunos com currículos especiais, mudanças essas que se têm vindo a fazer sentir, da mesma forma, no seio dos encarregados de educação e dos familiares, tal como se pode observar no excerto seguinte:

“[...] a inserção deste agrupamento na comunidade envolvente... a escola nas ligações que têm vindo a criar com as empresas... com os encarregados de educação... com a autarquia desta abertura o passar da escola o abrir a escola à comunidade... o tentar o mais possível a integração de projetos quer sejam alunos com NEE quer sejam dos outros no meio envolvente o trazer os pais este agrupamento tem vindo a mostrar abertura” [E-CEE].

Ainda no que diz respeito a parcerias, é visível a importância atribuída pelos participantes ao trabalho realizado em colaboração com outras entidades, uma vez que se têm desenvolvido projetos nesse sentido, como por exemplo a plataforma em rede, de que o Agrupamento está munido, permitindo a troca contínua de informações e materiais entre as escolas que o integram, via intranet. São visíveis os esforços que têm sido feitos no Agrupamento em prol da Educação Inclusiva, sendo opinião geral que “[o] Agrupamento tem procurado criar condições para... realmente favorecer a EI” [E-CEE]. Contudo, tal constatação não impede os respondentes de reconhecerem que é necessário operacionalizar mais mudanças para a sua efetiva realização, tal como enfatiza o Coordenador de Educação Especial ao referir que: “[...] Eu acho que está... mas ainda precisamos de calcorrear muito caminho... e já há a preocupação na criação de unidades estruturadas para os alunos que precisam de outro tipo de resposta” [E-CEE]. Por seu turno, a opinião do Coordenador do Departamento do 1º CEB vai no mesmo sentido, afirmando que o Agrupamento segue o caminho da EI através da “[...] articulação que se pretende que haja com os projetos que se pretende implementar com a supervisão que se pretende promover” [E-C1].

Ao analisarmos o Projeto Educativo, verificamos que no mesmo também são feitas referências a algumas dinâmicas como é o caso do serviço de psicologia e orientação,

Educação Especial, centro de recursos, atividades de enriquecimento curricular, ofertas curriculares diferenciadas, ofertas nas áreas das expressões, para além das parcerias e estágios profissionais.

Em suma, as preocupações parecem ser evidentes no que concerne à sensibilidade da comunidade educativa do Agrupamento em estudo. Não obstante as medidas que têm vindo a ser tomadas e os resultados francamente positivos conseguidos, o Coordenador da Educação Especial considera que existe ainda um longo caminho a percorrer e vários obstáculos a ultrapassar, pois os entraves que se colocam ao nível dos serviços e do desenvolvimento de projetos/atividades extracurriculares, adaptadas de forma individual, são ainda numerosos.

5.1.2. Gestão Curricular Flexível

A análise e interpretação dos dados relativos à segunda macro-categoria – Gestão Curricular Flexível – encontram-se organizadas em três categorias:

- a) A primeira, em que se abordam as perceções dos participantes relativamente à Gestão Curricular Flexível, incidindo, para o efeito, nos seguintes eixos temáticos:
 - i. Diferenças entre “gestão curricular uniforme” e “Gestão Curricular Flexível”
 - ii. Vantagens da Gestão Curricular Flexível no plano do que os alunos aprendem
 - iii. Contributos da Gestão Curricular Flexível na construção de uma EI

- b) A segunda, que envolve as perceções dos entrevistados sobre os referenciais adotados e as dinâmicas desenvolvidas, no Agrupamento, para a construção de uma Gestão Curricular Flexível, incidindo nos seguintes eixos temáticos:
 - i. Existência ou não de linhas orientadoras
 - ii. Responsáveis pela definição dessas linhas orientadoras
 - iii. Documentos do Agrupamento onde se encontram registadas
 - iv. Como são dadas a conhecer aos professores

- c) A última categoria refere-se às percepções dos inquiridos relativamente aos projetos que o Agrupamento tem elaborado, com a finalidade de responder adequadamente à diversidade de todos os seus alunos.

a) Percepções sobre o conceito de Gestão Curricular Flexível (GCF)

i. Diferenças entre “gestão curricular uniforme” e “Gestão Curricular Flexível”

Relativamente a este eixo temático, foi colocada a seguinte questão aos participantes *“No seu entender o que distingue gerir o currículo de forma flexível de uma gestão rígida?”*

Através da análise aos discursos produzidos, verificamos que todos parecem estar de acordo quando afirmam que a GCF é mais benéfica para o sucesso dos alunos. Constatamos que dois dos inquiridos contrapõem a definição de GCF com a de gestão curricular uniforme, como forma de atribuírem mais ênfase à primeira. Os restantes participantes não chegam, de modo algum, a referir-se à gestão curricular rígida, circunscrevendo as suas respostas à GCF.

Em idêntica linha de pensamento, o Subdiretor defende a Gestão Curricular Flexível quando afirma que o currículo deve ser adaptado *“[...] às características de cada criança daquela turma e ano de escolaridade...”* e *“[...] tem que ser flexível porque... cada caso é um caso, flexível adapta-se às características rígido é igual para todos e não deve ser assim”* [E-SD]. Subentende-se deste discurso que a Gestão Curricular Flexível permite a adaptação dos currículos aos alunos e aos contextos, possibilitando que todos os alunos aprendam ao seu ritmo, ao passo que a rigidez (ou uniformidade) curricular não dá essa abertura, pois o currículo deve ser o mesmo para todos, independentemente das características individuais de cada um.

Do mesmo modo, o Adjunto do Diretor contrapõe os dois tipos de gestão curricular, referindo que a gestão mais rígida se torna redutora, na medida em que não dá margem para que os professores possam adaptar os currículos a cada aluno e/ou a cada situação, tal como se pode constatar através do excerto seguinte:

“A gestão rígida é muito mais redutora... nós temos que fazer aquilo e não há hipótese de manobra não se pode fugir enquanto nós ao adaptarmos estamos a dar oportunidade de dar resposta às necessidades das nossas crianças e atender à realidade do nosso agrupamento... gerir o currículo de forma flexível implica conhecer os interesses capacidades e necessidades de cada contexto escolar para o adequarmos a essa realidade” [E-ACEE].

É nesta perspetiva de adaptação do currículo a cada aluno e ao contexto em que se desenvolve que, do mesmo modo, o Coordenador de Departamento do 1º CEB afirma que “[...] a gestão flexível [...]” é “[...] adequar o currículo uma vez que a lógica é uma lógica de ciclo [...] adequar determinados conteúdos ao desenvolvimento dos alunos [...] posso flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades individuais de cada aluno” [E-C1].

O Coordenador da Educação Especial, para além de evidenciar estes aspetos, também destaca o facto desta gestão vir dar voz aos professores, requerendo da parte destes uma certa autonomia, dando-lhes mais liberdade para promover uma pedagogia diferenciada, adequando, assim, o currículo à realidade de cada contexto:

“Gerir o currículo de forma flexível dá uma voz... faz ou cria uma maneira de trabalhar para os docentes que estão a trabalhar nos agrupamentos de uma forma diferente do que se fosse gestão rígida... faz uma gestão flexível dos currículos promovendo a liberdade dá uma liberdade aos docentes de trabalharem de fazerem uma pedagogia mais diferenciada em função dos contextos que têm [...]” [E-CEE].

O Diretor parece defender a perspetiva do Coordenador da Educação Especial, na medida em que destaca a autonomia que deverá ser atribuída ao professor, embora se subentenda do seu discurso que ter mais autonomia pressupõe ter que prestar contas de forma a justificar as escolhas adotadas para dar respostas aos desafios encontrados, conforme se pode inferir a partir do seguinte excerto:

“[...] gerir de forma flexível é... questionarmo-nos e pensarmos o que é... que faz sentido porque se eu tenho que gerir o meu currículo [...] e os professores têm uma margem de autonomia para gerir o currículo porque ser responsável é isso é ser autónomo saber enfrentar desafios mas depois saber responder e justificar-se [...]” [E-D].

Ao mesmo tempo que os participantes nos foram apresentando as suas percepções no que concerne à Gestão Flexível e à gestão rígida do currículo, os mesmos foram, simultaneamente, chegando ao conceito de currículo. Levando em linha de conta estas perspetivas, e embora considerem o currículo um aglomerado de conteúdos que devem ser apreendidos pelos alunos, tal como se comprova com os seguintes excertos: “[...] *um conjunto de conteúdos e objetivos*” [E-SD] e “[...] *o conjunto das competências que têm que ser adquiridas trabalhadas e desenvolvidas*” [E-C1], subentendemos que, de uma maneira geral, o conceito de currículo é entendido pelos entrevistados como um plano aberto, que deve ser adaptado aos contextos onde decorre a ação, relacionando-se com saberes, valores, crenças, atitudes e consequentes experiências. Não deverá, portanto, ser intransigente, inadaptado e intolerante, mas sim caminhar no sentido de uma Educação Inclusiva.

Deste modo, os entrevistados denotam que o novo conceito do currículo deverá estar de acordo com as necessidades, interesses e motivações de cada contexto ou aluno, demonstrando que este não deverá ser rígido, no sentido de ser cumprido e seguido de igual modo para todos, a nível nacional. Alertam para a flexibilização do mesmo sempre que os alunos e situações o exigirem, avaliando o que é necessário adaptar, a quem e em que circunstâncias, tal como afirma o Diretor: “[...] *é darmos sentido às coisas não é fazer por fazer [...] este professor deu o programa mas teve insucesso o que é que falhou aqui [...] dar sentido às práticas porque é que fazemos assim [...]*” [E-D].

Com efeito, e ao analisarmos o Projeto Curricular da Unidade de Gestão (PCUG) do Agrupamento, enquanto fonte de evidência complementar, constatamos que neste documento é referida a importância de que:

“O Projeto Curricular configure a inflexão do currículo nacional às especificidades locais do nosso agrupamento [...]. Deverá pois o Projeto Curricular adequar-se às necessidades locais e regionais, visar o combate ao insucesso escolar e aos constrangimentos sócio-económicos, promovendo o acompanhamento individualizado do aluno numa perspectiva integrada do currículo, formação e avaliação” (PCUG, 2009/2013: 6).

ii. Vantagens inerentes à Gestão Curricular Flexível no plano do que os alunos aprendem

Relativamente às **vantagens** inerentes à **Gestão Curricular Flexível no plano daquilo que os alunos aprendem**, salientamos que os participantes, quando se reportam a estas mesmas vantagens, nos remetem, simultaneamente, para o conceito de currículo.

Partindo do princípio de que

“[...] as realidades e a comunidade que rodeia as crianças não é a mesma em qualquer das escolas... quanto à diversificação de meios de pessoas dos próprios meios sociais que são divergentes e portanto... o próprio professor pode fazer uma adaptação curricular relativamente ao meio em que está inserido [...]” [E-SD].

Depreendemos que o currículo deverá ser adaptado a cada aluno, atendendo também ao contexto onde este se insere. Subentende-se deste excerto a acrescida importância atribuída ao papel do docente, pois, tal como verificámos anteriormente, é este que deverá ser o responsável pela adaptação do currículo ao público com que se depara.

No entanto, o Coordenador de Educação Especial alerta para o facto de que todas as adaptações operacionalizadas pelo docente em sala de aula, bem como todas aquelas levadas em linha de conta pelo Agrupamento, deverão ter por base as balizas nacionais:

“[...] competências [...] exigidas pelas leis gerais em vigor em todo o país mas adequadas... primeiro o agrupamento em si [...] e depois os professores até chegarem à sala de aula e fazerem a diferenciação pedagógica com os seus alunos [...]” [E-CEE].

Subentende-se, portanto, que os currículos devem ser geridos atendendo a cada aluno em particular, não descurando a diferenciação exigida pelas realidades contextuais devendo, por outro lado, ter-se sempre em atenção, a plena aquisição de competências exigidas a nível nacional.

O Coordenador do Departamento do 1º CEB afirma que uma das vantagens inerentes à Gestão Curricular Flexível é o facto de esta gestão ser uma forma eficaz de todos os alunos se sentirem inseridos na turma, e sentirem que são capazes de aprender e obter êxito nas suas aprendizagens, tornando-os mais confiantes e positivos relativamente às suas capacidades:

“Os alunos não se sentirem inferiorizados [...] não sentirem que não são capazes [...] se nós conseguirmos gerir o currículo de forma a eles sentirem êxito de certeza que os inêxitos serão ultrapassados [...]” [E-C1].

Esta opinião é partilhada pelo Diretor quando enfatiza que o aluno tem que sentir que o currículo responde, de forma positiva, às suas necessidades e motivações:

“[...] o aluno tem que perceber o conteúdo que lhe está a ser dado ele tem que perceber aquilo que quer dizer ele tem que perceber tem que ir ao encontro das suas necessidades e motivações ora bem o currículo está associado a tudo aquilo que se aprende as aprendizagens formais e não formais que se aprendem na escola – os pontos todos vêm delineados pelo ME [...] mas eu defendo que deve haver cada vez maior autonomia e que essa autonomia tem que ser gradual e em várias áreas [...]” [E-D].

Subentende-se, ainda, deste discurso, tal como já verificado anteriormente através dos discursos de outros participantes [E-ACEE; E-SD], a importância relativamente à autonomia que deve ser adquirida por parte dos professores, como forma de gerirem os currículos conforme o público que têm nas suas turmas.

Este aspeto trará inúmeras vantagens à prática de ensino-aprendizagem, pois estes conseguem *“[...] dar respostas às necessidades”* [E-ACEE] para além de conseguirem gerir o tempo atribuído a cada atividade *“[...] temos o tempo que precisamos para explorar os determinados conteúdos e permite-nos abordar outros que muitas vezes não estávamos a perspetivar e com o desenrolar das atividades achámos que para aquela criança é muito mais benéfico”* [E-ACEE].

Depreendemos, neste seguimento, que a Gestão Curricular Flexível oferece uma dinâmica mais aberta e flexível para abordar os conteúdos programáticos, cabendo ao professor uma maior flexibilização e adaptação dos conteúdos e tempos atribuídos a cada aluno, individualmente, e essa autonomia no que concerne aos tempos letivos, permite-lhes ainda abordar outros aspetos, não comportados no programa, que consideram importantes no seguimento daquilo que estão a lecionar.

iii. Contributos da Gestão Curricular Flexível para a construção de uma EI

Associada às vantagens enumeradas anteriormente, achámos também importante questionar os participantes se os mesmos consideravam que a Gestão Curricular Flexível

se configurava como um contributo para a Educação Inclusiva. Todos são unânimes, concordando que a Gestão Curricular Flexível é uma mais-valia para a implementação da EI, pois é uma forma de os alunos sentirem que são capazes e conseguem ultrapassar sentimentos de inferioridade e baixa autoestima, fomentando a motivação para aprender, tal como se pode verificar nos excertos seguintes:

“Os alunos não se sentirem inferiorizados... não inferiorizados é não sentirem que não são capazes se eles forem se nós conseguirmos gerir o currículo de forma a eles sentirem êxito de certeza que os inêxitos serão ultrapassados...” [E-C1].

“Se nós... flexibilizarmos para que os alunos se sintam motivados de certeza absoluta que estamos a incluí-los... no processo nessa medida contribui para a EI...” [E-C1].

Sublinha-se, também, a opinião do Adjunto do Diretor que põe em evidência o facto da Gestão Curricular Flexível vir obrigar os profissionais de ensino a repensar as suas práticas e formas de atuação em contexto de sala de aula, como forma de visar a Educação Inclusiva:

“[...] porque nos vem permitir repensar a nossa atuação vai-nos fazer refletir sobre a prática que nós estamos a ter... nós vamos atuando vamos avaliando vamos programando vamos reestruturando tudo...” [E-ACEE].

O discurso do Diretor põe em destaque a mobilidade a que os docentes estão sujeitos na atualidade, deparando-se com realidades diferentes todos os anos. No entanto, essas realidades diferem dentro da própria escola, e não apenas de região para região, e é neste sentido, que podemos subentender do discurso deste participante, que os docentes devem estar munidos de estratégias que visem as diferenças em contexto de sala de aula, como forma de tornar a sua aprendizagem mais inclusiva:

“[...] é não haver uma receita os alunos desde Chaves a Vila Real de Santo António recebem todos o mesmo currículo e o professor tanto dá aulas num lado como noutra e isso não pode ser... para já há diferenças regionais há coisas muito específicas então o professor também tem que se moldar que se adaptar ao local onde está não só à escola mas também ao local e mesmo duas escolas uma ao lado da outra podem ser realidades diferentes” [E-D].

O Subdiretor declara, indo ao encontro daquilo que é dito pelo Coordenador do Departamento do 1º CEB, que a Gestão Curricular Flexível é um contributo para a Educação Inclusiva pois ao adequar o currículo “[...] às características de cada criança// daquela turma/ e ano de escolaridade...” [E-C1], conseguiremos dar resposta às questões das singularidades, contribuindo para o fomento da motivação do processo de ensino/aprendizagem, incrementando a qualidade educativa.

Podemos depreender, destes excertos, que as mudanças fomentadas pela Gestão Curricular Flexível serão evidentes ao nível das atuações dos profissionais, aumentando a prática reflexiva diária no que concerne às estratégias utilizadas em contexto de sala de aula, fazendo com que os docentes se autoavaliem, readaptem e ajustem essas mesmas estratégias como forma de fomentarem o interesse dos alunos na aprendizagem, e consequentemente melhorarem a qualidade e resultados da educação.

b) Linhas orientadoras do processo de Gestão Curricular Flexível

i. Existência ou não de linhas orientadoras no Agrupamento

Quando questionados sobre a existência de linhas orientadoras dos processos de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento, constatámos que os participantes parecem reconhecer a existência das mesmas [E-SD; E-C1; E-D], e estas parecem ser tacitamente assumidas. Com efeito, e a partir de uma análise mais aprofundada dos excertos que seguidamente apresentamos, verificamos que as respostas não são claramente explícitas quando procedem à identificação de algumas delas:

“É assim tanto quanto me apercebo a...elas podem não estar expressas ali expressas preto no branco mas quando se pretende que o ensino seja diversificado que nas metas do ...projeto nós temos que por isto nós estamos a flexibilizar quando temos uma meta que nas metas se pretende um ensino de qualidade através da diversificação através da diferenciação através ...eu penso que isso são linhas orientadoras embora não se tenham linhas orientadoras mas estão eu penso que podem ser consideradas linhas orientadoras para a inclusão porque está a chamar à atenção para determinados procedimentos pedagógicos para ter em conta todos os alunos” [E-C1].

Subentende-se, portanto, alguma insegurança quanto a esta questão, e não será de estranhar esta postura se tivermos em conta que no Agrupamento ainda se estão a dar os

primeiros passos, conforme refere o Diretor, no sentido de se definirem, de forma clara para todos, essas mesmas linhas:

“Nós e mais uma vez de acordo com o P. Fénix este ano partimos com o documento do professor Matias Alves para o debate do que é o modelo didático eu acho que não foi por estar a discutir isto em conselho pedagógico e por eu pessoalmente estar convencido de que o modelo é este que todos os professores estão nesta lógica interiorizaram-na e então agora o que nós no fundo aqui estamos a fazer estamos a dar um primeiro passo a levantar queremos debater se sabemos qual é o caminho e estas são as nossas linhas orientadoras” [E-D].

Outra das linhas identificadas e assumidas como orientadoras dos processos de Gestão Curricular Flexível é evidenciada pelo Adjunto do Diretor quando se refere à liberdade atribuída aos professores para procederem a determinadas adaptações e ajustes em contexto de sala de aula:

“É dada alguma liberdade aos docentes de fazerem essa gestão existindo algumas linhas orientadoras que estão no Projeto Curricular da Unidade de Gestão e que depois são estabelecidas por grupos e por departamentos e que consistem em não sei bem” [E-CEE].

É visível, através do discurso dos inquiridos, que embora o Agrupamento não possua, neste momento, linhas orientadoras claramente definidas no que aos processos de Gestão Curricular Flexível diz respeito, verificamos, contudo, que os mesmos se mostram informados e sensibilizados acerca das vantagens que esta gestão poderá trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Mencionam os projetos que estão a ser desenvolvidos neste sentido, dando especial destaque ao Projeto Fénix, que consideram ser um dos primeiros passos nesta área, para além de considerarem a questão da autonomia dos docentes perante a gestão curricular, uma das premissas a ter em conta. Não deixam de mencionar que as reduzidas linhas existentes se encontram expressas no Projeto Curricular da Unidade de Gestão, tal como confrontamos com o respetivo documento: *“O projeto deve ser flexível e integrador permitindo a adequação à diversidade e à melhoria da qualidade das aprendizagens”* (PCUG,2009/2013: 12)

ii. Responsáveis pela definição das linhas orientadoras

Com vista a apurarmos de quem seriam, na perspetiva dos entrevistados, os responsáveis pela elaboração das linhas orientadoras dos processos de Gestão Curricular Flexível, colocámos aos participantes esta mesma questão: *Quem são os responsáveis por definir essas linhas orientadoras?*. A partir da análise dos dados podemos subentender uma indefinição e até uma certa falta de informação relativamente à identificação dos responsáveis pela definição destas linhas orientadoras, pois os entrevistados apresentam perspetivas pouco concordantes. Se por um lado, [E-CEE; E-ACEE; E-SD] afirmam que no Agrupamento quem constrói as linhas existentes são os docentes, mais concretamente um grupo nomeado para esse efeito pelo órgão de gestão da escola, por outro lado, o Diretor defende que é este órgão de gestão que possui a última palavra, sendo ele a figura que tem a responsabilidade para dar respostas. Outra perspetiva é evidenciada pelo Coordenador de Educação Especial assumindo que “[...] *as orientações centrais vêm do Ministério da Educação e são geridas em cada escola de acordo com os seus contextos as suas realidades [...] estabelecidas por grupos e por... departamentos*” [E-CEE]. Já o Coordenador do Departamento do 1º CEB enfatiza que os responsáveis pela definição dessas linhas deverão ser os elementos do Conselho Pedagógico em conjunto com outros docentes, acrescentando, no entanto, que *“deve partir dos conselhos de núcleo sendo estes... a definir estas linhas orientadoras de acordo com o projeto educativo definidas no projeto educativo e por isso o projeto educativo que é feito por um grupo e que depois desce às bases para discussão...”* [E-C1].

Verificamos que, relativamente ao eixo em análise, os participantes não estão plenamente de acordo, pois tal como podemos comprovar com os excertos acima transcritos, a indefinição e falta de consenso é visível. No entanto, podemos concluir que, em pelo menos um aspeto, todos são unânimes, nomeadamente a importante colaboração e prestação que os docentes devem fornecer neste sentido.

iii. Documentos onde se encontram registadas as linhas orientadoras

Relativamente aos documentos onde devem constar as linhas orientadoras inerentes à Gestão Curricular Flexível, apesar da incerteza transmitida pelos participantes, todos

são unânimes apontando o Projeto Curricular da Unidade de Gestão e o Projeto Educativo como sendo os documentos de referência. Com efeito, para além da unanimidade relativamente a estes documentos, os participantes referem ainda outros, como é o exemplo do Regulamento Interno do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades [E-ACEE].

O Coordenador da Educação Especial vai mais longe, afirmando que essas orientações devem constar em todos os documentos do agrupamento que se relacionem com o seu funcionamento e com a prática pedagógica.

iv. Forma como as linhas orientadoras são dadas a conhecer aos professores

No que concerne à questão *Como as linhas orientadoras são transmitidas aos docentes do Agrupamento?*, constatamos, mais uma vez, que os participantes apresentam perspetivas diferentes, não apresentando unanimidade nas respostas fornecidas. O Coordenador do Departamento do 1º CEB, defende que deve ser através dos Conselhos de Núcleo, do Projeto Educativo e do Projeto Curricular:

“[...] através dos conselhos de núcleo [...] e o projeto educativo e projeto curricular é posto na página do Agrupamento para todos os professores terem acesso [...]” [E-C1].

O Subdiretor defende que deve ser *“[...] através dos documentos pedagógicos que são documentos aprovados em conselho pedagógico[...]”* [E-SD].

Outra perspetiva surge-nos do Coordenador de Educação Especial que perspetiva que as linhas orientadoras devem ser transmitidas aos docentes através do Conselho Pedagógico para posteriormente descer aos departamentos através do Conselho de Docentes.

É visível, uma vez mais, a discordância entre os inquiridos, na medida em que para uns os docentes devem ser informados, acerca das linhas orientadoras, através da marcação de reuniões de Conselho de Núcleo, em que todos deverão estar presentes; para outros essas linhas deverão, depois de definidas, ser colocadas *online* na plataforma do Agrupamento, permitindo o acesso e consulta a todos os docentes, das mesmas, via internet. O Subdiretor defende, ainda, que os docentes se deverão informar das mesmas

consultando os documentos pedagógicos, pois será, segundo ele, este o lugar onde as mesmas devem constar.

Subentende-se, novamente, a insegurança nas respostas relativamente a este eixo temático verificando-se a falta de consenso no que concerne a definição concreta da forma como as linhas orientadoras devem chegar aos docentes.

c) Projetos elaborados para responder à diversidade de todos os alunos

No que diz respeito a este eixo temático, colocámos a seguinte questão aos participantes: *“O Agrupamento tem outros projetos elaborados com a finalidade de responder adequadamente à diversidade de todos os seus alunos? Quais? Em que consistem?”*, com o objetivo de apurarmos quais as suas perspetivas relativamente a outros projetos que consideram ser mais-valias, desenvolvidos pelo Agrupamento, e com vista a responder adequadamente a todos os alunos.

Nesta senda, observamos que todos os entrevistados [E-SD; E-CEE; E-D; E-ACEE] referem, uma vez mais, o Projeto Fénix como um dos projetos mais visíveis neste sentido, tal como podemos observar nos excertos abaixo:

“Nós este ano temos tido [...] Fénix [...] é uma maneira de dar oportunidade a todas as crianças de atingirem objetivos tanto a nível daqueles que têm mais dificuldades como... aqueles que não têm nenhuma... nós não temos o projeto Fénix só... para aquelas... crianças que têm dificuldades é também... para aquelas que estão acima da média normal” [E-SD].

“Tem alguns projetos... em parceria com outras escolas do país nomeadamente o Projeto Fénix” [E-CEE].

“[...] temos outros projetos desde logo o Projeto Fénix” [E-D].

“[...] temos um projeto em mãos e que eu considero que é uma grande mais-valia para todas as pessoas que estão envolvidas que é o Projeto Fénix [...] este projeto tem uma filosofia própria em que os alunos não são excluídos daquela turma mas têm determinados períodos em que estão retirados para os ninhos onde vão aprofundar os temas de uma maneira muito mais específica muito mais próxima é um grupo muito mais reduzido que está ali a trabalhar com um ritmo diferente onde é respeitado tem no meu ver a vantagem que as crianças em qualquer altura regressam à turma” [E-ACEE].

Subentendemos destes discursos que os participantes consideram o Projeto Fénix como uma mais-valia para conseguirem ajudar todos os alunos, nomeadamente aqueles que têm mais dificuldades a acompanhar os ritmos e exigências das turmas regulares. Segundo os entrevistados, este projeto respeita o indivíduo em todas as suas singularidades e particularidades, não colocando de parte quaisquer situações, na medida em que, e tal como afirma o Subdiretor, este projeto não é só e apenas para os aprendentes que têm mais dificuldades, mas também para os alunos que se encontram acima da média.

Para além deste projeto, os participantes referem ainda outros que consideram também de grande importância, para que o Agrupamento siga o caminho de uma Educação Inclusiva. Apontam os CEFs, já referidos anteriormente, os projetos para a saúde, assim como a Sala dos Afetos. O Coordenador de Educação Especial aborda as condições que o Agrupamento possui para responder aos alunos com NEE, e considera este aspeto de extrema significância:

“[...] tem também os CEFs tem também condições em termos de alunos com NEE com base no decreto lei 3 de 2008... que é um decreto lei que... apesar de estar direcionado para todos os alunos tem um cariz mais direcionado para os alunos com incapacidade quer seja cegueira... quer seja surdez... quer seja multideficiência... os alunos são elegíveis ou não com NEE, com base nas orientações dadas no decreto 3” [E-CEE].

O Coordenador de Departamento do 1º CEB remete-nos para projetos mais relacionados com o âmbito comportamental e da saúde, fazendo questão de frisar que estes são projetos mais gerais, que não se direcionam apenas para os alunos com mais dificuldades, mas sim para todos os alunos que compõem o Agrupamento:

“Tem outros projetos... que embora sejam de âmbito mais geral que não são específicos para as dificuldades de aprendizagem... tem projetos para a saúde... tem projetos em termos de comportamento [...] da saúde é do sapinho que faz educação virada para a educação sexual para a alimentação [...] e o projeto bullying” [E-C1].

Ainda neste sentido, o Diretor alude à Sala dos Afetos, considerando-o um projeto que está direcionado especificamente para alunos com dificuldades/deficiências profundas:

“[...] tem não só para as NEE mas também tem [...] para os nossos alunos das turmas regulares... há uma situação muito específica que é a sala dos afetos e depois para os outros temos os professores de EE que fazem esse acompanhamento dos alunos em sala de aula... a sala dos afetos é uma unidade de multideficiência e portanto neste momento tem três meninos mas para o ano terá cinco [...] pretende-se que esses meninos pelos menos um dia por semana estejam na turma do regular os que ainda não estiveram é porque se trata de alunos com deficiências profundas... esta sala aparece para responder a estes alunos” [E-D].

Embora as opiniões dos participantes nos remetam para vários projetos que no Agrupamento se encontram em fase de implementação e/ou a desenvolver para poder apoiar os alunos e responder de uma forma mais adequada a cada um deles, podemos destacar o Projeto Fénix, o qual os próprios participantes enfatizam, na medida em que consideram ser aquele que tem mais “*pernas para andar*”, visto ser um projeto que está a ser desenvolvido em parceria com outras escolas. No geral, depreendemos que os entrevistados se mostram sensibilizados e empenhados nestes projetos, considerando que o Agrupamento caminha no sentido de uma *Escola Para Todos*.

5.1.3. Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível

A análise e interpretação dos dados relativos à terceira macro-categoria - Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível - encontra-se organizada em quatro categorias:

- a) A primeira circunscreve-se às perceções dos entrevistados relativamente à importância que atribuem à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível.
- b) A segunda categoria envolve as perceções dos mesmos no que se refere ao perfil de competências que, na sua perspetiva, caracterizam o supervisor e, também, sobre quem no Agrupamento deve assumir as funções supervisivas.
- c) A terceira prende-se com as perceções dos participantes em relação aos referenciais adotados no Agrupamento ao nível da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível.

d) Finalmente, a quarta e última categoria, diz respeito às percepções dos entrevistados no que se refere à relação existente entre a dimensão da Supervisão, da Gestão Curricular Flexível e da Educação Inclusiva. Esta secção engloba três eixos temáticos:

- i. Relação existente entre a Supervisão, a Gestão Curricular Flexível e a Educação Inclusiva.
- ii. Relação da Supervisão com outras estruturas de gestão intermédia.
- iii. Mudanças ocorridas no Agrupamento relativamente à operacionalização da Supervisão, dos processos de Gestão Curricular Flexível e à Educação Inclusiva.

a) Percepções sobre a importância atribuída à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível

Assumindo os entrevistados cargos de direção ou de coordenação no Agrupamento, considerámos importante compreender qual a importância que os mesmos atribuíam à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível. Todos foram unânimes relativamente à sua importância e necessidade. Quando questionados sobre os principais motivos que os levavam a conferir essa importância à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível verificamos que os mesmos apontam, essencialmente, dois motivos.

Assim, um dos motivos apontados pelos participantes refere-se à necessidade de se acompanhar e apoiar os professores na gestão e na operacionalização do currículo, conforme podemos verificar nos excertos seguintes:

“É acompanhar o trabalho que é desenvolvido é estar, observar, ver, sugerir, refletir em conjunto [...]” [E-ACEE].

“[...] valorizar e ajudar os colegas no terreno [...] melhorar o que às vezes está menos bem” [E-SD].

“A supervisão eu vejo-a de uma maneira em que há uma visão alargada em que o professor está na sua sala e tem um supervisor que pode vir ver o que se está a fazer [...] observa a aula [...] mas depois há um trabalho conjunto para ser uma boa supervisão penso que deve ser feito um trabalho prévio e um trabalho depois da observação ou seja uma reflexão após a ação [...] é

uma forma de trabalho em que em vez de estar um professor a trabalhar estão dois indiretamente em colaboração só se entende a supervisão neste sentido.” [E-CEE].

Constatamos que a observação das práticas dos professores em sala de aula e a reflexão conjunta sobre as mesmas com vista à sua melhoria parecem assumir particular relevância para estes entrevistados, parecendo a colaboração constituir-se como um elemento chave neste processo superviso. Subentende-se, assim, uma relação supervisiva de proximidade e de corresponsabilidade. Contudo, é de salientar que na perspectiva do subdiretor as práticas supervisivas apontadas anteriormente só serão eficazes para *“quem conseguir não fazer da supervisão uma fiscalização, como muita gente julga, ou como uma inspeção”* [E-SD].

O segundo motivo apontado pelos participantes relativamente à importância atribuída à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, prende-se com necessidade de se avaliar o trabalho realizado com a finalidade de se melhorarem os resultados:

“Para perceber se os processos estão a resultar ou não, se há desvios, se há reestruturação a fazer, se está no bom caminho, o que é que está a correr bem e o que é que está a correr mal, o que é que tem que se reformular, o que é que tem que se refazer [...]” [E-C1].

“[...] se nós não vamos avaliando o que vamos fazendo nunca sabemos qual é o resultado [...]” [E-ACEE].

“[...] as escolas têm que se questionar sobre o trabalho que fazem [...] as escolas têm que fazer esse caminho e esse caminho passa forçosamente pelo acompanhamento de proximidade por uma supervisão por uma monitorização de tudo aquilo que se faz e em que ninguém está a cima de ninguém e portanto desde logo todos nós estamos sujeitos a ser questionados e a ter de prestar contas daquilo que fazemos” [E-D].

b) Perceções sobre o perfil de competências do supervisor e sobre quem deve assumir as funções supervisivas no Agrupamento

No que se refere a este ponto começámos por questionar os entrevistados sobre quem é que na perspectiva dos mesmos deveria assumir as funções supervisivas no Agrupamento. A partir da análise do discurso dos participantes parece subentender-se que qualquer que seja o professor que assuma estas funções deverá ser sempre alguém

com formação adequada para o efeito, conforme se pode verificar nos excertos seguintes:

“A supervisão para ser feita de uma maneira consciente e coerente tem de ser feita por alguém que tenha conhecimentos nessa área, não é um professor que nunca fez formação nessa área [...]” [E-ACEE].

“Para já os professores com formação adequada [...]” [E-C1].

“Primeiro têm que ser pessoas com formação adequada, com preparação e que estejam à altura desse cargo e dessas funções [...]” [E-SD].

Ainda a este propósito o Adjunto do Diretor, ao referir-se ao Agrupamento em causa, reforça a importância da formação na área acrescentando que no Agrupamento a Supervisão deverá ser assumida pelos professores do Agrupamento *“que estão a fazer formação nessa área”*, salientando o facto de existirem, no momento, colegas que estão a investir na área da Supervisão porque gostam, considerando que *“isso é essencial que quem está a fazer este trabalho tem que ser uma pessoa que depois o consiga tornar cativante para as pessoas verem que aquilo é uma mais valia [...]”* [E-ACEE]. Parece defender, assim, a necessidade deste profissional ter também algumas características pessoais, para além da formação na área da especialidade. O Coordenador do 1º Ciclo acrescenta, ainda, a necessidade do supervisor ser alguém *“[...] que conheça o contexto para saber que rumo tomar [...]”*. Não se opõe a que estas funções sejam desempenhadas por alguém fora do Agrupamento *“desde que faça um estudo prévio do contexto que vai supervisionar”* [E-C1].

Não obstante considerarem que o supervisor deva ser alguém com formação adequada, que conheça os contextos de ação e que possua certas características pessoais, quatro dos cinco entrevistados não deixam de apontar o Coordenador do Departamento como aquele que deve assumir as funções supervisivas dentro do Agrupamento. Salienta-se, no entanto, e no caso concreto do Coordenador de Educação Especial, que na perspetiva do mesmo as funções supervisivas do Coordenador do Departamento deverão estar essencialmente ligadas à supervisão no âmbito da avaliação do desempenho dos professores. No que se refere ao Coordenador do 1º Ciclo, o mesmo considera que nas

situações em que os departamentos são demasiado grandes, o Coordenador de Escola também pode assumir estas funções.

Apesar dos entrevistados terem identificado quem na sua opinião deveria assumir as funções supervisivas no Agrupamento, quando questionados sobre quem tem desempenhado essas mesmas funções no Agrupamento nem todos são explícitos nas suas respostas. A partir da análise do discurso dos participantes, subentende-se uma vontade de se desenvolverem no Agrupamento ações supervisivas mais estruturadas e regulares e parecem existir algumas iniciativas tomadas nesse sentido, nomeadamente o pedido de ajuda externa junto de uma Universidade [E-D], embora estas iniciativas tenham ainda um carácter muito insipiente:

“[...] neste momento quem está a fazer a supervisão de uma maneira muito leve têm sido os coordenadores de departamento mas que não o estão a fazer de uma forma regular como estamos a partir do zero [...]” [E-ACEE].

“[...] estamos a trabalhar para que seja feita uma supervisão, já começámos a delinear alguns instrumentos, nomeadamente o registo de observação precisamente para se fazer esse trabalho [...]” [E-CEE].

“Tem havido de uma forma insípida [...]” [E-D].

Embora se esteja a fazer algum esforço nesse sentido, os mesmos entrevistados referem que não tem sido fácil este processo sobretudo pela forma como a supervisão ainda é encarada por muitos professores no Agrupamento. Dão, assim, a entender que alguns colegas ainda a perspetivam como um processo de inspeção, pondo em causa o próprio processo supervisivo, e outros por não reconhecerem essa competência nos colegas que têm assumido essa responsabilidade dentro do Agrupamento, conforme se pode perceber nos excertos seguintes:

“[...] julgo que se tentou fazer isso mas houve colegas que questionaram o porquê de ser determinada pessoa a fazer supervisão que nem conhecimento têm [...]” [E-ACEE].

“Não está a ser muito fácil porque os professores têm uma ideia errada do que é supervisão pois qualquer professor que lhe digam vais ter supervisão fica a pensar que vai ter uma inspeção, que vai entrar alguém na sala de aula com o intuito de ver o que está a ser mal feito e com o intuito de criticar [...]” [E-CEE].

Relativamente ao **perfil profissional do supervisor** solicitámos aos participantes que identificassem que tipo de conhecimentos e competências é que na sua perspetiva o supervisor deveria ter e quais as funções que supostamente deveria desempenhar no Agrupamento.

No que se refere aos conhecimentos que o supervisor deve possuir, todos são unânimes relativamente aos conhecimentos na área da Supervisão. Associado a este conhecimento da especialidade são mencionados conhecimentos sobre observação [E-CEE] e sobre reflexão [E-CEE; E-ACEE]. Referem ainda o conhecimento do currículo [E-CEE; E-C1], o conhecimento dos documentos orientadores das práticas [E-CEE], os conhecimentos pedagógico-didáticos [E-SD; E-C1], o conhecimento dos contextos [E-SD] e o conhecimento dos conteúdos [E-C1].

Em relação às competências do supervisor, aquelas que parecem ser mais valorizadas são as competências interpessoais e comunicativas. Inerentes a estas competências os entrevistados salientam algumas características e capacidades que o supervisor deve ter, nomeadamente, ser uma pessoa simpática, sociável, afável, com espírito aberto e que saiba ouvir o outros, tal como se pode observar nos exemplos seguintes:

“[...]que seja capaz, competente, simpático [...]” [E-D].

“Deve ser uma pessoa que saiba chegar aos colegas [...]” [E-ACEE].

“Tem de ser uma pessoa bastante sociável, afável, aberto [...]” [E-CEE].

Quanto às funções a desempenhar pelo supervisor os participantes também são unânimes quanto à função de orientação, acompanhamento, apoio e regulação da prática, como sendo uma das funções mais importante a desempenhar pelo supervisor no contexto do Agrupamento, conforme se pode inferir a partir dos excertos que se apresentam de seguida:

“É acompanhar, corrigir o que está menos bem e realmente apoiar no terreno os professores e os colegas e sugerir novas orientações relativamente às suas práticas [...]” [E-SD].

“[...] a questão do acompanhamento, da monitorização em sala de aula, orientar” [E-D].

“[...] deve ir com o intuito de ver de ajudar de melhorar o que está a ser feito embora pese sempre a observação do supervisor naquilo que está a ser feito... se fosse eu que estivesse a fazer a supervisão eu iria ter sempre como parâmetro a minha forma de trabalho... e um supervisor tem de ir e desligar-se um bocadinho disso [...]” [E-CEE].

Um aspeto relevante que julgamos subentender-se no excerto do Coordenador de Educação Especial [E-CEE] prende-se com a influência que, na sua perspetiva, o quadro de referências do supervisor (por exemplo as suas crenças, os seus valores, a sua perspetiva de supervisão, de ensino, de aprendizagem, entre outros aspetos) pode ter sobre o próprio processo supervisoivo. Este facto leva-nos a questionar até que ponto é que a ação de supervisionar poderá ser, ou não, uma ação neutra e faz-nos pensar também na importância que a negociação prévia de sentidos entre o supervisor e supervisionado pode assumir no próprio processo supervisoivo, de forma a que este seja bem sucedido.

Neste contexto parece-nos oportuno realçar as palavras do Adjunto do Diretor uma vez que o mesmo refere também que o *“[...] supervisor precisa [...] ganhar a confiança dos colegas [...] negociar com os colegas a intervenção”* [E-ACEE].

Ainda a propósito das funções supervisivas, o Coordenador do 1º Ciclo defende que o supervisor, para poder assumir as suas funções supervisivas, deve ser um professor *“dispensado da atividade letiva para ter disponibilidade [...]”* [E-C1], subentendendo-se a exigência inerente ao exercício das próprias funções supervisivas.

c) Perceções dos participantes em relação aos referenciais adotados no Agrupamento ao nível da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível

Quando questionados sobre a existência de linhas orientadoras para os processos de Supervisão no Agrupamento, verificámos, tal como já tínhamos constatado na dimensão relativa à Gestão Curricular Flexível, que os entrevistados não são muito explícitos relativamente a esta questão, embora três dos entrevistados tenham dado a entender que estas linhas estão ainda em construção:

“Eu penso que estão a ser delineadas e preparadas para isso” [E-SD].

“Nós estamos ainda a construir esse processo” [E-D].

“Estamos ainda a tentar criar essas linhas [...]” [E-CEE].

Apesar de não terem sido muito explícitos nas suas respostas, ou referirem que se trata ainda de um processo em construção, quando perguntámos quem são os **responsáveis por definir as linhas orientadoras dos processos de Supervisão** dentro do Agrupamento, constatámos que as respostas foram diversificadas. Assim ora referem que estas linhas são, ou devem ser, definidas por quem tem formação na área da supervisão [E-ACEE], ora referem o Conselho Pedagógico [E-C1; E-D], ora dizem ser um grupo de professores designados pelo Órgão de Gestão [E-CEE].

No que se refere aos **documentos onde estas linhas orientadoras devem constar**, os entrevistados referem os documentos orientadores das práticas do Agrupamento [E-CEE], nomeadamente o Projeto Educativo [E-D; E-C1; E-ACEE] e o Regulamento Interno [E-ACEE].

Quando questionados sobre **como é que essas linhas chegam até aos professores**, as suas respostas também são variadas. Assim, mencionam que estas linhas são dadas a conhecer no início do ano letivo nas reuniões de Departamento [E-C1], de Conselho de Docentes [E-C1; E-D; E-ACEE], de Conselho de Núcleo [E-C1; E-SD], de conselho Pedagógico [E-SD] e na própria página do Agrupamento [E-ACEE].

d) Perceções dos entrevistados sobre a relação existente entre a Supervisão, a Gestão Curricular Flexível e a Educação Inclusiva

i. A relação existente entre a Supervisão, a Gestão Curricular Flexível e a Educação Inclusiva

Relativamente às perceções sobre a existência de uma ligação entre Educação Inclusiva, a Gestão Curricular Flexível e a Supervisão, os intervenientes foram unânimes e complementares, parecendo considerar que esta ligação realmente existe, pois tudo o que a supervisão implica tem relação direta com o processo de Gestão Curricular Flexível,

visando a Educação Inclusiva, não podendo ser efetivada de forma separada, tal como enfatiza o Subdiretor:

“A gestão curricular... é todo o processo que envolve o currículo dum agrupamento dum escola de um todo claro que tem que ser acompanhado e... o próprio supervisor tem que ter conhecimento dessa gestão curricular ora... para fazer a supervisão tem que conhecer esse documento ao conhecer esse documento já está ali uma interligação feita” [E-SD].

Para além disso, esta ideia pode ser associada à do Coordenador de Educação Especial, que defende também a ligação da Supervisão aos processos de Gestão Curricular Flexível e à Educação Inclusiva:

“Estão interligados porque uns dão origem a outros [...] há sempre um trabalho que tenta promover a inclusão [...] a Gestão Curricular Flexível [...] tem a ver com a EI [...] a supervisão entra aqui porquê... porque é uma forma numa perspetiva de mudança de melhoria da prática pedagógica” [E-CEE].

Evidentemente que se “[...] o objetivo da supervisão é melhorar”, então “[...] se não houver inclusão se não houver gestão flexível do currículo dificilmente se melhora portanto está tudo interligado” [E-C1], tal como demais preconiza o Coordenador de Departamento do 1º CEB.

O Diretor vai mais longe, argumentando que são mesmo esses três domínios que contribuem, em grande escala, para a construção de uma “*escola de qualidade*”.

ii. A relação da Supervisão com outras estruturas de gestão intermédia

Relativamente à relação entre a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível no contexto de uma EI com as outras estruturas de gestão intermédia, constatamos que os participantes se mostram unânimes quando afirmam que esta relação é fundamental [E-C1; E-D].

O Coordenador do Departamento do 1º CEB e o Diretor expõem que a relação da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível de uma Educação Inclusiva com outras estruturas de gestão intermédia é importante, pois é ela que incute nos

profissionais a responsabilidade das suas próprias ações. Também o Coordenador de Educação Especial mostra que esta relação é visível e essencial, nomeadamente, através do Conselho Pedagógico, que é onde se definem as linhas orientadoras, e através dos Coordenadores de Escola, pois são estes que *“[...] fazem a interligação entre os serviços centrais do agrupamento e os docentes”* [E-CEE].

No campo relativo à relação da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível com as funções do Diretor de Turma com vista a uma Educação Inclusiva, o Coordenador de Educação Especial salienta o destaque que deve ser dado ao Diretor de Turma, visto ser ele que concebe a ligação existente entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

Refere assim que:

“[...] o diretor de turma é um elemento que está ali e é um elo de ligação porque todos aqueles docentes tem o mesmo número de alunos com características [...] faz um trabalho de supervisão na unificação que faz dos problemas [...] consegue criar [...] condições para fazer a ligação com os encarregados de educação a ligação à unidade de gestão [...] ao meio envolvente [...] ao coordenador de departamento [...] aí sim tem uma função de supervisão mas não é no âmbito pedagógico de sala de aula” [E-CEE].

Todavia, o Diretor de Turma, também é visto pelo Coordenador do Departamento do 1º CEB como aquela pessoa que *“[...] forçosamente tem funções de coordenar todo o processo”*.

Em contrapartida, o Adjunto do Diretor afirma que os Diretores de Turma não fazem supervisão, o que fazem é apenas *“[...] uma troca de opiniões em que cada professor lhe transmite o que cada aluno fez na sua disciplina as dificuldades que têm... as estratégias que utilizou [...] são mais transmissores”* [E-ACEE].

Inferimos, desta forma, que embora a maioria dos participantes concordem que o Diretor de Turma desempenha uma função bastante importante nos processos de Gestão Curricular Flexível, parece-nos que o Adjunto do Diretor considera que a função do Diretor de Turma, neste processo, é irrelevante, visto que apenas transmite as observações que os demais colegas lhe fazem chegar, nas reuniões e Conselhos, não sendo, pois um membro que desempenhe uma função essencial neste sentido.

iii. Mudanças ocorridas no Agrupamento relativamente à operacionalização da Supervisão, dos processos de Gestão Curricular Flexível e à Educação Inclusiva

Como forma de dar por terminada a entrevista realizada, pedimos aos nossos participantes que nos apontassem uma mudança que considerassem eficaz, operacionalizada na escola/agrupamento, relativamente à Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão.

Todos eles apresentaram opiniões consentâneas quando salientam que no Agrupamento estão a ser tomadas medidas que vão, com certeza, contribuir para a mudança e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O Subdiretor aponta a documentação que está a ser realizada como uma mais-valia, pois contribuirá para a “*[...] transformação no comportamento dos professores e de toda a comunidade [...]*” para além de se assumir como uma prática essencial na “*articulação e não haver compartimentos estanques*” [E-SD] e contribuir para a boa comunicação entre departamentos e colegas que trabalham todos para o mesmo objetivo: a qualidade educativa.

Outra opinião que nos parece distinta chega-nos através do Coordenador de Educação Especial que considera a inserção da escola na comunidade envolvente uma boa aposta devido “*[...] às ligações que têm vindo a criar com as empresas... com os encarregados de educação... com a autarquia [...]* o tentar o mais possível a integração de projetos quer sejam alunos com NEE quer sejam dos outros [...] estamos abertos ao meio” [E-CEE].

Já o Coordenador do Departamento do 1ºCEB enaltece projetos realizados, nomeadamente o Projeto Fénix, assim como o Projeto EPIS, que se baseiam na autoavaliação do trabalho do Agrupamento.

Outros projetos que são referidos como mudanças positivas são, nomeadamente, a sala de multideficiência, os *ateliers* e a rádio escola, pois, e tal como já haviam referido anteriormente, irão motivar a aprendizagem dos alunos, fazendo com que ganhem gosto pelas atividades que menos gostam.

Parece, portanto, ser possível concluir que este Agrupamento, na generalidade, demonstra sensibilidade perante as temáticas em análise. Há algumas evidências que nos levam a pensar que tem trabalhado arduamente no sentido de obter respostas para ultrapassar as barreiras com que se deparam no dia-a-dia. Por vezes colocam-se entraves que de certa forma atrasam a operacionalização dessas mesmas repostas, visto que o Agrupamento é muito extenso e, por vezes, a comunicação não é feita da melhor forma, tal como refere o Subdiretor:

“[...] agrupamento muito grande e que implica uma dispersão igualmente grande e a comunicação torna-se mais difícil [...] as mudanças nomeadamente com a avaliação do desempenho dos professores [...] veio transtornar todas essas alterações que vieram superiormente colocaram as pessoas um bocadinho à defesa [...] e tudo o que venha agora com esses nomes por exemplo supervisão causa moossa e cria um bocado de dúvida” [E-SD].

O Coordenador de Educação Especial concorda com a opinião do Subdiretor referindo ainda que estes três conceitos se contextualizam numa era de mudança, e que alguns docentes não se sentem, ainda, preparados para encarar essas mesmas mudanças:

“[...] há todo um trabalho que é mais uma mudança e os professores não estão a saber lidar com estas mudanças todas” [E-CEE].

Ainda nesta mesma linha de pensamento, o Adjunto do Diretor refere também a insegurança dos profissionais para lidar com estas questões, nomeadamente, a questão da Supervisão que continua a provocar medos e receios:

“[...] há pessoas que percebem e que acham que a supervisão tem vantagens e há professores que continuam com medo que a supervisão seja mais um controle ao trabalho que estão a fazer [...] não encaram a supervisão como uma troca de opiniões e uma partilha de experiências” [E-ACEE].

No que concerne a Supervisão, e tendo por base as fontes de evidência complementares, nomeadamente as notas de campo, o Diretor, indo ao encontro do já referenciado pelos entrevistados, refere, numa reunião geral, realizada no dia 14 de julho, que no contexto do Agrupamento *“temos ausência de práticas generalizadas de supervisão mas há a diversificação de oferta formativa [...]”*.

5.2 Apresentação e análise dos dados recolhidos através do Questionário

No sentido de conferir uma certa complementaridade aos dados recolhidos através de diferentes instrumentos, decidimos organizar a apresentação dos dados recolhidos pelo questionário em três macro-categorias:

- (i) a primeira relativa à Educação Inclusiva
- (ii) a segunda à Gestão Curricular Flexível
- (iii) a terceira à Supervisão

Em qualquer dos casos, tivemos o cuidado de respeitar a ordem dos itens do questionário.

Além disso, para facilitar a leitura e análise dos dados recolhidos, procedemos à elaboração de gráficos e tabelas, organizados a partir das dimensões do questionário. Nas questões em que utilizámos uma escala de Likert de cinco níveis, decidimos associar as percentagens de respostas concordantes (concordo e concordo totalmente) e as percentagens de respostas discordantes (discordo e discordo totalmente), o que nos permitiu abordar cada item em torno de três perspetivas distintas – concordância, discordância e sem emissão de opinião. Porém, tal decisão não impediu que, caso se justificasse, a análise pudesse ser feita em torno dos cinco níveis de resposta previstos.

5.2.1. Educação Inclusiva

A macro-categoria do questionário relativa à Educação Inclusiva englobava dois tipos de questões: uma questão de resposta aberta, através da qual se procurou estudar as perceções dos inquiridos relativamente à operacionalização da Educação Inclusiva no seu contexto de trabalho; uma questão de resposta fechada, que englobava um conjunto de itens através dos quais se procurou conhecer as perceções dos inquiridos sobre Educação Inclusiva e as suas opiniões acerca das condições promotoras da Educação Inclusiva no Agrupamento a que pertencem.

i. Percepções sobre as práticas de Educação Inclusiva

Para conhecermos as percepções dos inquiridos sobre práticas de Educação Inclusiva, solicitámos-lhes que, tendo em conta o contexto em que trabalham, identificassem as práticas que consideram como sendo uma mais-valia nesse domínio.

Constatámos que as opiniões dos respondentes se dividem, embora se verifique que, no cômputo geral, e tendo em conta as distintas dimensões em torno das quais se configura uma Educação Inclusiva, as respostas se complementam.

Das práticas que os professores identificam como sendo promotoras de uma efetiva Educação Inclusiva, o **trabalho de grupo** (21,1%), a **diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem** (17,5%) e o **ensino individualizado** (14%) são as que consideram mais relevantes, já que correspondem a 52,6% das opiniões emitidas.

Para além das práticas referidas, os inquiridos sinalizam outras em percentagens mais reduzidas, porém também elas fulcrais para a operacionalização de uma Educação Inclusiva. Do conjunto de práticas referidas, sobressai a necessidade de **adequação dos processos de ensino-aprendizagem aos alunos**, adequação essa que pode concretizar-se de diversas formas e em diferentes vertentes, como se verifica pelas transcrições que apresentamos a seguir:

- *“adequação de atividades e tempo de realização” [Q-R13].*
- *“adequar o trabalho ao ritmo do aluno” [Q-R33].*
- *“adequação de estratégias e metodologias aos interesses e capacidades das crianças” [Q-R43].*
- *“adequar a linguagem ao grau de desenvolvimento de cada um e procurar estratégias onde ninguém fique excluído” [Q-R6].*
- *“flexibilização curricular” [Q-R13].*

Como se pode constatar, os dados recolhidos evidenciam, por parte destes profissionais de ensino, quer uma sensibilização para aspetos decisivos numa lógica de inclusão, quer uma preocupação com a melhoria de resultados perante as especificidades dos seus alunos. Neste sentido, será, ainda, pertinente salientar a opinião de um dos inquiridos [R49], que evidencia a necessidade de adaptar a avaliação às características e

necessidades dos alunos, nomeadamente ao nível da sala de aula, assegurando que o “*Atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem*” e as “*Adequações na avaliação*” são elementos preponderantes para concretizar processos educativos de cariz inclusivo.

ii. Condições promotoras da EI no contexto de trabalho/Agrupamento

Para recolher as perceções dos inquiridos acerca das condições promotoras da Educação Inclusiva no Agrupamento em estudo, organizámos uma questão de resposta fechada, estruturada a partir de um conjunto de itens com várias opções de resposta, tendo para o efeito utilizado uma escala de Likert de cinco níveis.

O posicionamento dos docentes, relativamente a esta questão, recai sobre alguns dos aspetos que orientam as escolas no sentido da Educação Inclusiva, tal como se pode verificar pela análise do Gráfico 5.1, onde se apresentam os itens utilizados e respetivas frequências das respostas dos professores.

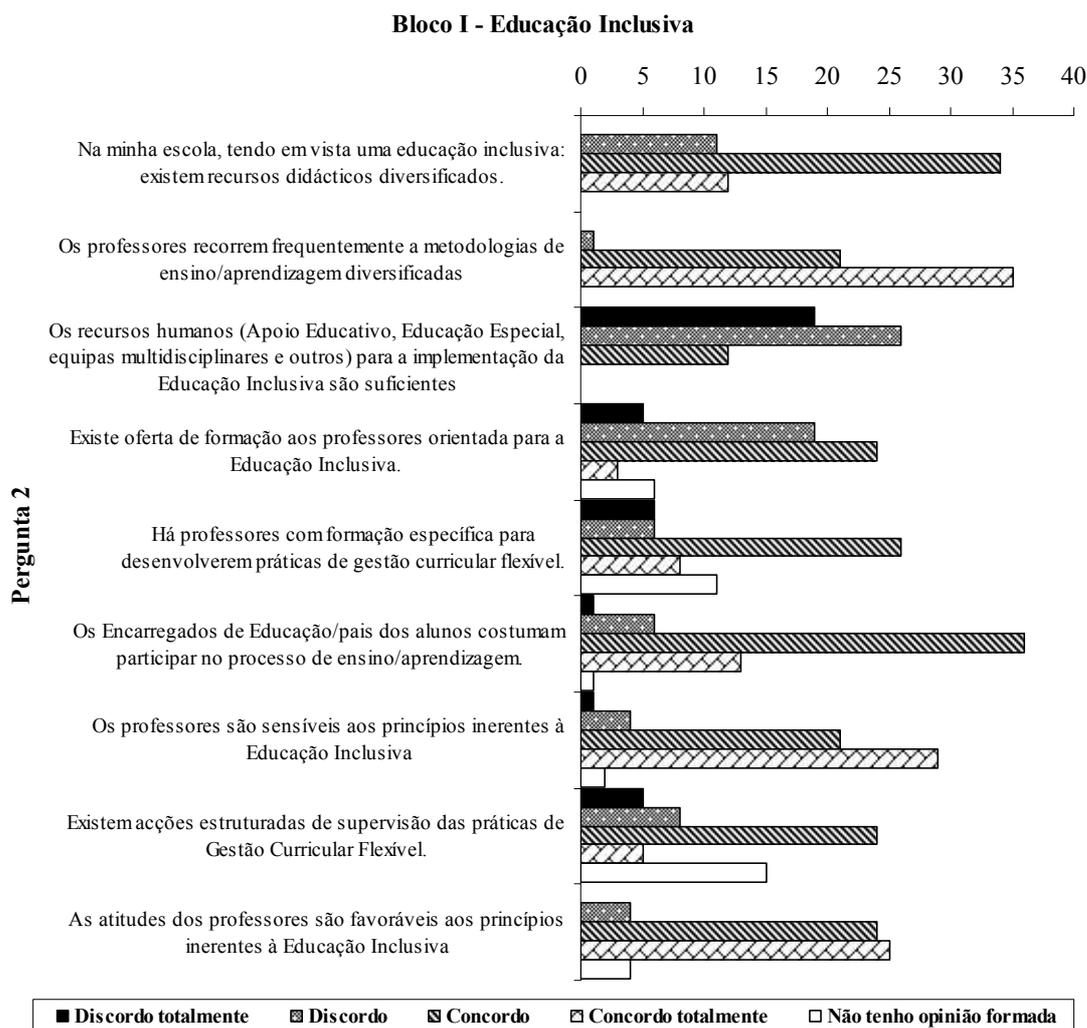


Gráfico 5.1 – Condições que os professores consideram necessárias para a consecução de uma Educação Inclusiva.

A partir da análise do Gráfico 5.1, verificamos que uma maioria significativa de professores (98,2%) assegura que recorre, com frequência, a metodologias de ensino-aprendizagem diversificadas, o que denota a sua preocupação em responderem adequadamente às especificidades dos seus alunos. Nenhum dos inquiridos se absteve e apenas um respondente (1,8%) declara não diversificar as metodologias a que recorre.

No que diz respeito aos princípios que, ao nível da instituição, devem nortear os processos de trabalho em prol de uma Educação Inclusiva, 87,7% dos inquiridos afirma estar sensível a esses princípios, o que evidencia uma preocupação alargada com a inclusão no seio do Agrupamento, permitindo-nos inferir que prevalece a tentativa de construção de uma cultura democrática, embora existam, ainda, 8,8% de professores que não prossegue esses princípios e 3,5% que não se pronuncia a esse respeito.

No que concerne às atitudes dos docentes do Agrupamento serem favoráveis aos princípios inerentes à Educação Inclusiva, verificamos que 86,0% assegura que sim, o que, do nosso ponto de vista, demonstra uma clara sensibilidade destes docentes para as diferenças inerentes aos alunos e a sua motivação para procurar respostas que se adequem às características de cada aprendente. No entanto, existem alguns docentes (7,0%) que consideram que tais atitudes não entretencem o quotidiano escolar e outros tantos (7,0%) que optam por se remeter ao silêncio.

Um outro fator estruturante na Educação Inclusiva diz respeito à participação dos Encarregados de Educação no processo de aprendizagem dos seus educandos. Do total de professores inquiridos, 86% afiança que os Encarregados de Educação participam nesse processo, o que, por um lado, demonstra o seu empenho na vida da escola e, por outro, denota uma abertura dos professores para com a comunidade educativa. Contudo, 12,3% dos inquiridos tem opinião contrária e 1,8% não se pronuncia sobre o assunto.

No que tange aos recursos didáticos, 80,7% de inquiridos considera que os recursos existentes no Agrupamento são diversos e em número suficiente, o que facilita a concretização de uma efetiva Educação Inclusiva. Os restantes 19,3% assumem uma posição diferente, uma vez que consideram que os recursos existentes não lhes permitem dar resposta a todas as exigências com que se deparam.

Ao nível dos recursos humanos, 78,9% dos inquiridos considera que o número de profissionais que existe no Agrupamento é suficiente para poderem implementar uma Educação Inclusiva, posição de que discordam 21,1% dos docentes que aí trabalham. Tais resultados permitem-nos alertar para a necessidade de apostar na contratação de profissionais em número mais alargado, de forma a poderem responder adequadamente aos desafios com que a maioria das escolas hoje se depara. Infelizmente, as atuais medidas do Ministério da Educação têm apontado em sentido contrário o que poderá, eventualmente, conduzir a um retrocesso a este nível.

No campo da formação de professores para uma Educação Inclusiva, as opiniões dividem-se uma vez que 47,5% dos inquiridos afirma que tem sido disponibilizada oferta de formação nesse domínio, 42,1% considera que não e 10,4% não se pronuncia sobre o assunto. Do nosso ponto de vista, esta divergência de opiniões evidencia que a oferta

formativa existente não está a surtir os mesmos efeitos no entendimento de todos os professores, devendo, por isso, ser desencadeadas algumas ações de sensibilização nesse domínio.

Uma posição idêntica é assumida pelos respondentes quando interpelados sobre a existência no Agrupamento de professores com formação específica ao nível da Gestão Curricular Flexível. Embora a maioria dos inquiridos (59,6%) afirme que existem colegas habilitados nesse domínio, uma percentagem significativa (21,1%) considera que não e 19,3% opta por não se pronunciar.

Por fim, decidimos questionar os professores relativamente à existência no Agrupamento de ações estruturadas de Supervisão das práticas de Gestão Curricular Flexível. Também neste domínio os professores não assumem uma posição unânime: 50,9% dos inquiridos assegura que essas ações existem, 22,8% afirma que não e 26,3% não emite qualquer opinião. Os dados obtidos permitem-nos inferir que, no campo da supervisão das práticas docentes, há ainda um longo caminho a percorrer nas escolas.

Para além da análise das frequências das respostas, que nos permitiram obter informações relativas aos casos que ocorreram em cada item, recorreremos, ainda, a dois procedimentos de estatística descritiva: o cálculo da *média aritmética* nas respostas obtidas, o que nos permitiu obter informações relativamente à distribuição dos valores das variáveis em estudo; e o cálculo do *desvio-padrão*, uma medida de dispersão que permite averiguar como é que os elementos se distribuem em relação à média e avaliar o grau de consenso entre os respondentes. Para a análise e interpretação das médias aritméticas obtidas utilizámos os níveis definidos por Morgado J. C. (2000: 126)²⁶, uma vez que nos permitem avaliar a adequação das respostas ao objeto analisado. No caso do *desvio-padrão*, e dado que este valor nos fornece informação sobre o grau de consenso das respostas emitidas pelos inquiridos, utilizámos os critérios definidos pelo mesmo

²⁶ Para intervalos de média (\bar{X}) entre 1 e 2,5 o juízo avaliativo é claramente inadequado, entre 2,6 e 3,5 existe uma situação de indefinição avaliativa e entre 3,6 e 5,0 o juízo avaliativo é claramente adequado.

autor (*idem*: 127)²⁷ e a que fizemos referência no capítulo da metodologia utilizada neste estudo. Os resultados obtidos encontram-se inseridos na Tabela 5.1.

Numa análise global dos resultados obtidos, constatamos que, embora com alguma dispersão de respostas ($\delta = 0,53$), a maioria dos professores inquiridos assegura que recorre a metodologias de ensino-aprendizagem diversificadas ($\bar{x} = 3,60$). Tais resultados permitem-nos inferir que os docentes têm consciência de que a diversificação metodológica é uma forma de envolver todos os alunos nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de contribuir para tornar a educação mais inclusiva.

Tabela 5.1 – Avaliação das percepções dos professores sobre Educação Inclusiva e seus reflexos no Agrupamento em que trabalham

Educação Inclusiva		
Questão 2: Na minha escola, tendo em vista uma educação inclusiva...	Média	DP
2.1 Existem recursos didáticos diversificados.	3,02	0,64
2.2 Os professores recorrem frequentemente a metodologias de ensino/aprendizagem diversificadas.	3,60	0,53
2.3 Os recursos humanos para a implementação da Educação Inclusiva são suficientes.	1,88	0,73
2.4 Existe oferta de formação aos professores orientada para a Educação Inclusiva.	2,75	1,06
2.5 Há professores com formação específica para desenvolverem práticas de Gestão Curricular Flexível.	3,21	1,19
2.6 Os Encarregados de Educação/pais dos alunos costumam participar no processo de ensino/aprendizagem.	3,12	0,68
2.7 Os professores são sensíveis aos princípios inerentes à Educação Inclusiva.	3,47	0,76
2.8 Existem ações estruturadas de Supervisão das práticas de Gestão Curricular Flexível.	3,30	1,25
2.9 As atitudes dos professores são favoráveis aos princípios inerentes à Educação Inclusiva.	3,51	0,74

²⁷ Os valores do desvio padrão (δ) situados entre 0 e 0,29 revelam uma Alta Concordância, entre 0,30 e 0,59 de Concordância Moderada/Alta, entre 0,60 e 0,89 de Concordância Moderada/Baixa e para valores superiores a 0,90 de Baixa Concordância.

Porém, verificamos que existe muito pouca concordância nas respostas dos itens 2.4., 2.5. e 2.6., isto é, quando os professores são interpelados sobre a *existência de oferta formativa no domínio da Educação Inclusiva* ($\delta = 1,06$), sobre a *existência de professores com formação específica no domínio da Gestão Curricular Flexível* ($\delta = 1,19$) ou sobre a *existência de ações estruturadas de Supervisão das práticas de Gestão Curricular Flexível* ($\delta = 1,25$). Desta leitura dos dados podemos inferir que a formação é uma dimensão que se encontra, ainda, “a descoberto”, sendo a este nível que se deve investir num futuro próximo, como forma de melhorar a profissionalidade docente no domínio da Educação Inclusiva.

Nos restantes itens (2.1, 2.3, 2.6, 2.7, 2.9), embora exista alguma concordância nas respostas dos docentes, constatamos que os juízos avaliativos que produzem se situam, quase exclusivamente numa zona de indefinição avaliativa, ainda que existam situações pontuais reveladoras de uma clara concordância próxima. Uma situação que, em nosso entender, resulta do facto de a Educação Inclusiva ser um empreendimento complexo, que surge na confluência de distintos aspetos – recursos humanos e materiais, abertura e envolvimento dos Encarregados de Educação, formação e sensibilidade para essa temática por parte dos professores, entre outros – e exige uma predisposição para a mudança por parte dos vários agentes que se movem no cenário educativo.

Em suma, os resultados permitem-nos concluir que, embora muitos professores sejam sensíveis aos princípios da Educação Inclusiva e tenham atitudes que favorecem a sua concretização, muito há ainda a fazer nesse domínio, tanto ao nível dos recursos – materiais e humanos – existentes nas escolas, como à formação dos vários profissionais, de modo a poderem dar respostas de qualidade a uma problemática que hoje perpassa de forma evidente todo o cenário educativo. Mais especificamente no Agrupamento em estudo, os resultados evidenciam que os professores não têm uma opinião unânime relativamente à Educação Inclusiva.

5.2.2 Gestão Curricular Flexível

A macro-categoria do questionário relativa à Gestão Curricular Flexível englobava três questões: (i) a primeira, de resposta aberta, através da qual se procurou conhecer as percepções dos inquiridos sobre as consequências da Gestão Curricular Flexível no contexto de uma Educação Inclusiva; (ii) a segunda, de resposta fechada, que visava recolher informações sobre as percepções dos inquiridos relativamente ao processo de Gestão Curricular Flexível; e (iii) a terceira, também de resposta fechada, que visava recolher dados relevantes sobre as práticas de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento em estudo.

i. Principais consequências da Gestão Curricular Flexível

Como referimos atrás, com esta questão procuramos conhecer as percepções dos participantes relativamente às consequências da Gestão Curricular Flexível no contexto da Educação Inclusiva. Para o efeito, solicitámos aos professores que, tendo em consideração a sua experiência profissional e o seu contexto de trabalho, indicassem os principais **efeitos da Gestão Curricular Flexível para os alunos, para os docentes e para a escola**.

No que se refere aos efeitos da Gestão Curricular Flexível para os **alunos**, verificámos que as opiniões se dividem, embora se verifique que, de forma direta ou indireta, todas se circunscrevem ao sucesso educativo dos alunos. Das consequências apontadas, a maioria dos inquiridos (31,5%) considera que o **sucesso na aprendizagem** é a mais relevante. No entanto, os professores referem outras que, embora em percentagens mais baixas, são também consequências significativas do processo de Gestão Curricular Flexível, nomeadamente, o **aumento da motivação** (10,5%) e a **preocupação em respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno** (8,7%).

Relativamente às consequências da Gestão Curricular Flexível para os **professores**, os participantes referem que estas têm a ver com o **fomento do trabalho colaborativo** (10,5%), o **aumento da motivação** (10,5%), o **sucesso dos alunos** (8,7%) e o **maior desafio que todo este processo lhes colocou** (7,01%).

Das consequências da Gestão Curricular Flexível referidas, o trabalho colaborativo merece ser reconhecido, na medida em que, quando o trabalho é realizado entre pares, os docentes têm outra visão da sua prática. Além disso, a diversificação será maior e a *“motivação, empenho e aproximação entre a oferta educativa e realidade individual”* [Q-R6] serão uma realidade, tornando-se até um *“desafio”* [Q-R5]. Ainda relativamente ao trabalho entre pares, este pode ser realizado em vários sentidos:

- *“planificação das atividades [...] por anos”* [Q-R43]
- *“[...] partilha de experiências”* [Q-R4].

No que diz respeito à **escola**, a maior consequência da Gestão Curricular Flexível prende-se com a **melhoria de resultados**, que reúne 31,5% da totalidade das respostas, destacando-se significativamente das restantes. Esta melhoria de resultados resulta da inclusão dos alunos, *“[...] pelo facto de se sentirem iguais aos seus pares”* [Q-R28], devido à prática pedagógica ser *“[...] mais eficaz”* [Q-R51], o que contribui para desenvolverem as competências previstas no currículo de forma mais positiva. A Gestão Curricular Flexível origina *“[...] um ambiente propício ao sucesso dos alunos”* [Q-R27].

Contudo, é importante referir que, para além desta, os inquiridos evidenciam outras consequências que merecem, de igual modo, ser destacadas: uma **maior adequação dos processos de ensino-aprendizagem** (5,2%), o surgimento de **dinâmicas diferenciadas** (5,2%), a **participação e envolvimento de todos** (3,6%) e o contributo da gestão curricular para a **mudança da organização** (3,6%).

Como **consequências da Gestão Curricular Flexível associadas tanto aos alunos, como aos professores e à própria escola**, evidenciamos a **diversificação das aprendizagens** (53,6%), bem como a **diferenciação/adequação curricular**, a **diversificação de respostas** e a **melhoria do sucesso dos alunos**. A Gestão Curricular Flexível transforma-se, neste sentido, numa forma de *“acompanhamento diferenciado”* [Q-R8], que permite que os alunos atinjam *“[...] a verdadeira igualdade”* [Q-R2], além de veicular *“[...] aprendizagens mais significativas e integradoras”* [Q-R22].

Acresce o facto de, no quadro da Gestão Flexível do Currículo os docentes ganharem *“[...] autonomia para fazer adaptações curriculares, experiências e trabalho colaborativo”* [Q-R8], demonstrando *“[...] preocupação e adequação dos trabalhos às*

capacidades do aluno” [Q-R11]. É nesta ordem de ideias que o docente é visto como “[...] *gestor e construtor do próprio currículo*” [Q-R22], o que só é viável através de uma *“reorganização do papel atual do professor e dos seus processos e formas de trabalhar”* [Q-R52].

Além disso, uma grande parte dos docentes considera que a Gestão Curricular Flexível contribui para transformar a instituição educativa numa *“escola geradora de dinâmicas diferenciadas”* [Q-R44], imprescindíveis para a promoção de “[...] *um ensino mais individualizado com técnicas especializadas*” [Q-R38], capaz de gerar “[...] *respostas adequadas às características dos alunos*” [Q-R50] e de garantir a adequação e diferenciação de “[...] *percursos para o acesso e sucesso do/ao currículo*” [Q-R22].

A Gestão Curricular Flexível prende-se, portanto, com a possibilidade de os alunos continuarem os estudos, integrando-se no mercado de trabalho, uma vez que:

- *“permite a continuidade dos estudos, isto é, permite aos alunos não abandonarem a escola e [...] aumenta a sua autoestima”* [R33]
- *“dá continuidade aos alunos para mais tarde poderem entrar no mercado de trabalho”* [R37]

ii. Implicações do processo de Gestão Curricular Flexível

Para recolhermos as perceções dos inquiridos sobre as implicações do processo de Gestão Curricular Flexível em distintos setores da escola, em particular na organização das práticas curriculares dos professores e dos processos de ensino-aprendizagem, organizámos uma questão de resposta fechada, estruturada com base num conjunto de itens, com várias opções de resposta, tendo para o efeito utilizado uma escala de Likert de cinco níveis.

Importa esclarecer que organizámos esta questão de resposta fechada para garantir que a maioria dos professores se pronunciaria sobre uma série de aspetos associados à Gestão Curricular Flexível, o que poderia não acontecer na questão anterior, de resposta aberta.

No Gráfico 5.2. encontram-se os resultados obtidos, tendo, com base nas respostas dos inquiridos, calculado as respetivas frequências.

Bloco II - Gestão Curricular Flexível

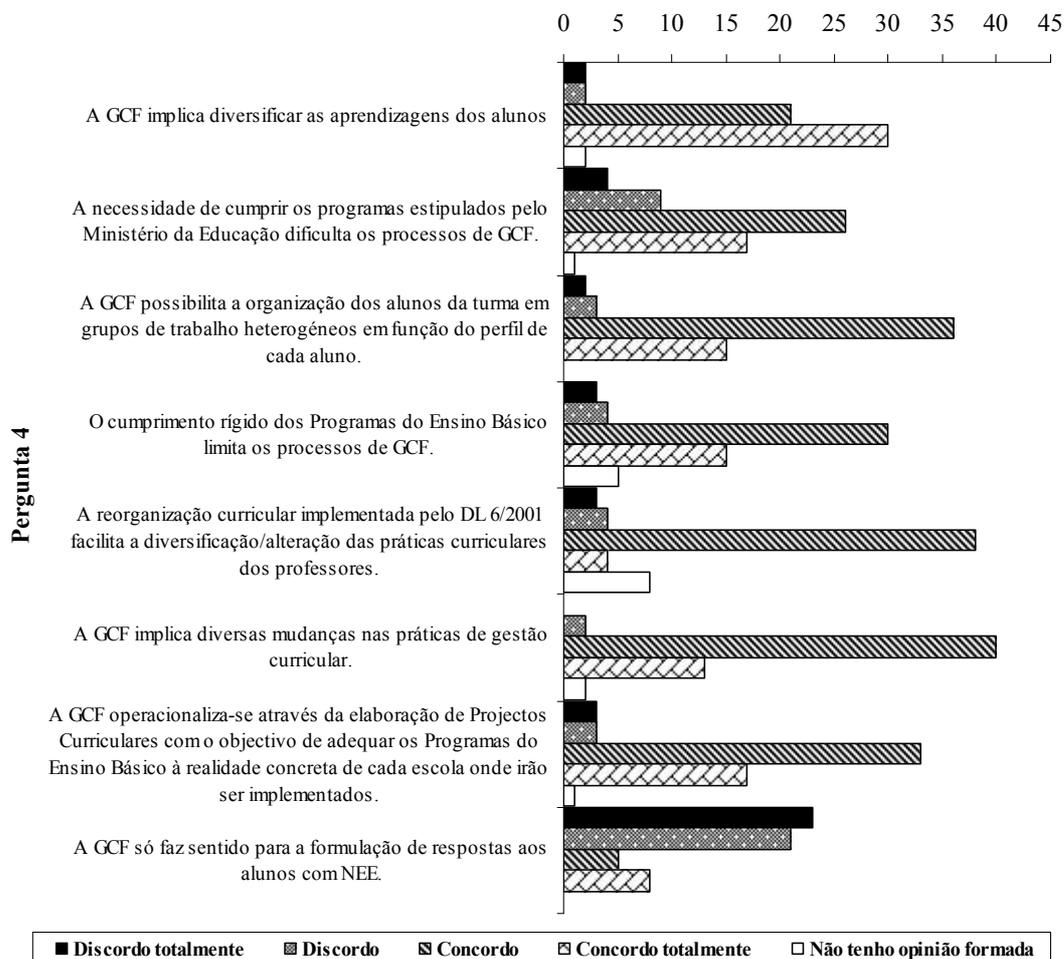


Gráfico 5.2 - Opiniões dos professores sobre as implicações resultantes do processo de Gestão Flexível do Currículo no Agrupamento

A partir da análise deste gráfico, verificamos que a maioria dos professores inquiridos (89,5%) assegura que a Gestão Curricular Flexível requer a diversificação das aprendizagens dos alunos, o que “obriga” a cada docente responder de forma adequada às especificidades de cada aluno. Relativamente a esta posição, apenas 7,0% discordam e 3,5% não emite opinião.

No que diz respeito ao cumprimento dos programas prescritos pelo Ministério da Educação, 75,4% dos participantes considera que essa obrigação constitui um entrave à concretização da Gestão Curricular Flexível, embora 22,8% dos inquiridos não considere

essa situação como um obstáculo ao desenvolvimento dos processos de Gestão Curricular Flexível. Os restantes 1,8% dos respondentes não se pronunciam a este respeito.

Ao colocarem-se perante a possibilidade de a Gestão Curricular Flexível ser motivo para organizar os alunos/turmas em grupos de trabalho mais homogêneos em função dos seus perfis, 91,1% dos participantes concordam com essa possibilidade, opondo-se-lhe apenas 8,9% dos professores. Não podemos deixar de referir que se trata de uma situação delicada que, se não for alvo das devidas precauções, poderá conduzir à formação de “turmas de nível”, uma das formas que pode viabilizar a estratificação no interior da escola.

No que concerne à obrigatoriedade do cumprimento dos Programas no Ensino Básico, 78,9% dos inquiridos considera que essa rigidez limita a concretização dos processos de Gestão Flexível do Currículo, 12,3% considera que não e 8,8% dos inquiridos não toma partido por nenhuma das opções, preferindo abster-se.

Relativamente à reorganização curricular, implementada pelo DL 6/2001, de 18 de janeiro, 73,7% dos inquiridos afirma que essa mudança veio facilitar a mudança e diversificação das práticas curriculares dos docentes, embora existam, ainda, 12,3% que considera que não. Registe-se a posição de indiferença manifestada por 14,0% dos professores inquiridos, o que denota que possivelmente muitos professores não possuem informações sobre esta legislação, nem se apropriaram das possibilidades de mudança que a mesma veicula.

No seguimento da questão anterior, não nos surpreende que a grande maioria dos participantes no estudo (93,0%) perfilhe a opinião de que a Gestão Curricular Flexível implica inúmeras mudanças nas práticas de gestão curricular, tanto ao nível da escola como da sala de aulas. Os restantes 7,0% dividem-se em igual número entre os que discordam e os que optam por não se manifestar sobre essas possíveis mudanças.

Confrontados com a necessidade de a Gestão Flexível do Currículo se operacionalizar *“através da elaboração de Projetos Curriculares com o objetivo de adequar os Programas do Ensino Básico à realidade concreta de cada escola onde irão ser implementados”*, 87,7% dos participantes concordam com esse imperativo, o que revela, por um lado, que o discurso da flexibilização do currículo começa a fazer parte do léxico

das escolas e, por outro lado, que os professores reconhecem cada vez mais a importância dos contextos de trabalho na adequação do currículo. Todavia, 10,5% dos inquiridos não concordam com este ponto de vista e, em percentagem pouco considerável, 1,8% não se pronuncia relativamente a esta questão.

No que se refere à possibilidade de a Gestão Curricular Flexível ser entendida apenas como forma de dar resposta aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, 77,2% dos participantes discorda frontalmente, o que nos permite inferir que os professores possuem já uma visão mais abrangente desse processo e que consideram a Gestão Curricular Flexível como uma forma de gerar respostas adequadas a todos os alunos, no sentido de uma educação verdadeiramente inclusiva. Contudo, não deixa de ser preocupante que uma percentagem assinalável de docentes (22,8%) considere ser esse o principal objetivo da Gestão Curricular Flexível.

Como se pode constatar, é ao nível das mudanças na gestão do currículo que o maior número de respostas é concordante (93,0%) e à possibilidade de o processo de Gestão Curricular Flexível se restringir apenas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais que o menor número de respondentes se manifesta de acordo (22,8%), o que nos permite concluir que, no entender da maioria dos professores, a adequação do currículo, independentemente das mudanças a ela vinculadas, deve abranger todos os alunos. Porém, existe ainda um longo caminho a percorrer para que a flexibilização do currículo seja uma realidade nas escolas, em particular no interior das salas de aulas.

À semelhança do que fizemos na dimensão anterior, calculámos, a partir das frequências das respostas, o valor da *média aritmética* e do *desvio-padrão* para cada um dos itens que a integram. Os resultados obtidos encontram-se inseridos na Tabela 5.2. (página seguinte).

Numa análise mais global dos resultados constantes da tabela, verificamos que, na generalidade das questões, as médias das repostas se situam numa zona de indefinição avaliativa. Tais resultados indiciam que, embora as respostas dos inquiridos sejam concordantes com as afirmações que integram esta questão, essa posição ainda revela alguma fragilidade em relação à temática em análise. Esta fragilidade é reforçada quando analisamos os valores obtidos no cálculo do *desvio-padrão* para as questões em apreço,

existindo baixa ou moderada/baixa concordância entre os respondentes, o que evidencia uma clara dispersão de respostas.

Da análise anterior, excluem-se as respostas ao item 4.8 – *A GCF só faz sentido para a formulação de respostas aos alunos com NEE* – em que, apesar da baixa concordância entre os respondentes, a média das respostas evidencia um juízo avaliativo claramente inadequado. Daqui se depreende que os professores consideram que a GCF se destina a todos os alunos que frequentam o Ensino Básico e não apenas aos portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 5.2 – Avaliação das percepções dos professores acerca da Gestão Curricular Flexível e suas implicações no Agrupamento em que trabalham

Gestão Curricular Flexível		
Questão 4: Referente ao processo de Gestão Curricular Flexível e de acordo com a sua experiência profissional explicita a sua concordância...	Média	DP
4.1 A GCF implica diversificar as aprendizagens dos alunos.	3,49	0,782
4.2 A necessidade de cumprir os programas estipulados pelo Ministério da Educação dificulta os processos de GCF.	3,04	0,906
4.3 A GCF possibilita a organização dos alunos da turma em grupos de trabalho heterogéneos em função do perfil de cada aluno.	3,14	0,672
4.4 O cumprimento rígido dos Programas do Ensino Básico limita os processos de GCF.	3,26	0,917
4.5 A reorganização curricular implementada pelo DL 6/2001 facilita a diversificação/alteração das práticas curriculares dos professores.	3,18	0,947
4.6 A GCF implica diversas mudanças nas práticas de gestão curricular.	3,26	0,583
4.7 A GCF operacionaliza-se através da elaboração de Projetos Curriculares com o objetivo de adequar os Programas do Ensino Básico à realidade concreta de cada escola onde irão ser implementados.	3,18	0,782
4.8 A GCF só faz sentido para a formulação de respostas aos alunos com NEE.	1,96	1,034

Em suma, de um modo geral, os professores mostram-se favoráveis à implementação da Gestão Flexível do Currículo nas escolas em que trabalham, bem como às alterações que a implementação desse processo acarreta quer ao nível de escola, quer da sala de aulas, embora essas mudanças não sejam assumidas de forma inequívoca por todos os docentes. Além disso, os professores anuem de forma clara que este processo deve abranger todos os alunos, tal como é preconizado na Educação Inclusiva.

iii. Práticas de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento

A última questão desta macro-categoria, também de resposta fechada, visava recolher as opiniões dos inquiridos sobre as práticas de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento em estudo. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 5.3 (página seguinte).

Os resultados demonstram que, de um modo geral, os professores concordam com os itens colocados, com exceção do item relativo às *planificações realizadas a partir dos manuais escolares*, com apenas 17,5 % dos respondentes a assegurarem que as suas planificações são realizadas essencialmente a partir deles, e do item referente à *não diversificação de trabalho por cada aluno*, com apenas 19,3% de inquiridos a assegurar que procedem dessa forma. Saliente-se que, relativamente a este último item, 80,7% dos professores inquiridos garante que diversifica as tarefas que propõe aos alunos, de acordo com as suas necessidades e ritmos de aprendizagem, cumprindo, assim, o que é preconizado nos mais basilares pressupostos de uma Educação Inclusiva.

Importa, agora, situarmos a nossa análise nos restantes itens, com o intuito de visualizar as posições dos professores relativamente às práticas de gestão flexível no Agrupamento.

No que diz respeito à implementação de projetos que permitam dar respostas mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, como é o caso do Projeto Fénix, 89,5% dos respondentes considera que este projeto tem contribuído para gerir de forma mais flexível os processos de ensino-aprendizagem e, assim, dar respostas

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

mais individualizadas aos alunos. Apenas 1% assume posição contrária, existindo, contudo 8,8% que não emite opinião sobre o assunto.

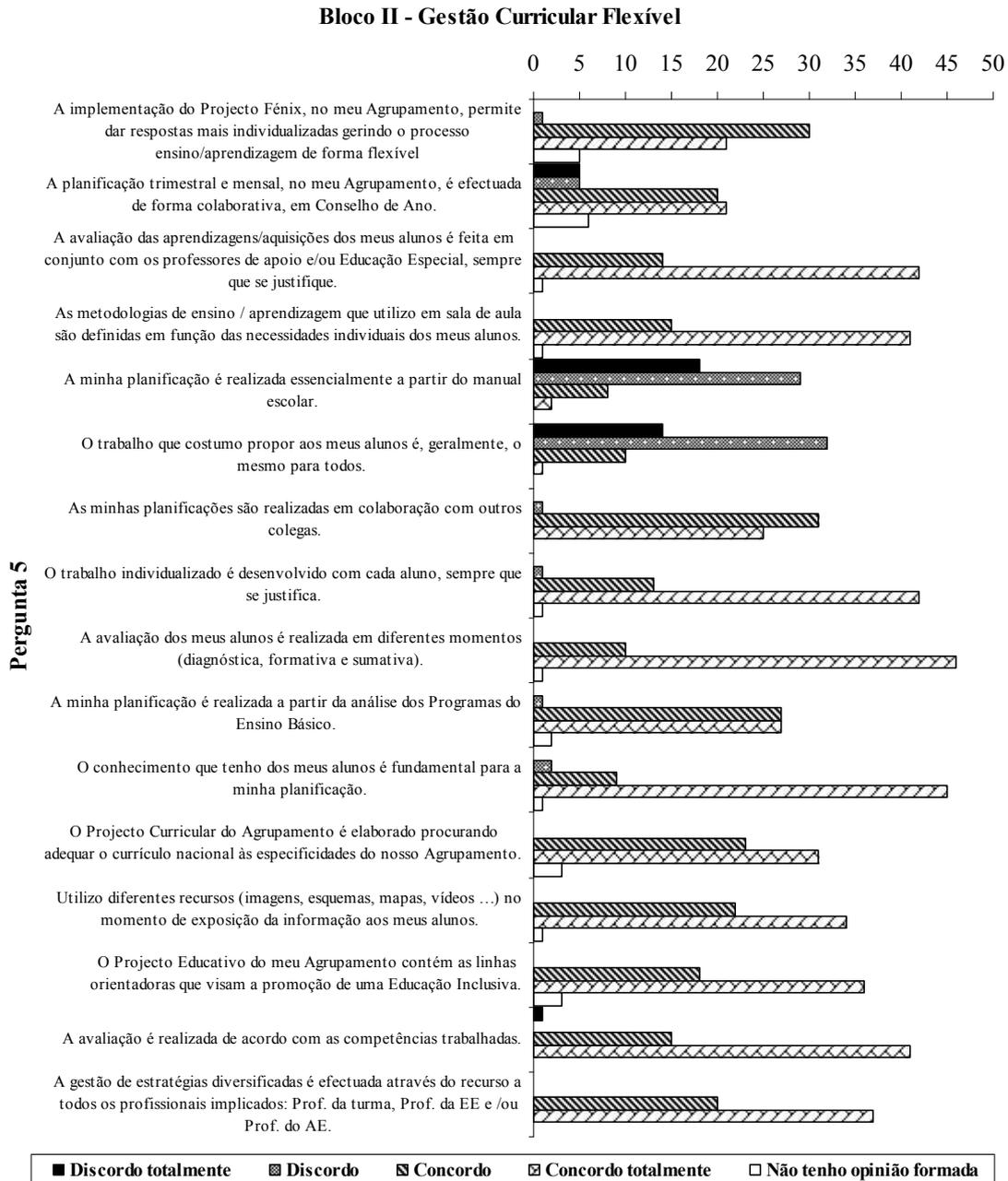


Gráfico 5.3 - Opiniões dos professores sobre as práticas de Gestão Flexível do Currículo no Agrupamento.

Na sequência da questão anterior, não nos surpreende que 96,5% dos inquiridos assegure que, sempre que se justifica, individualiza o trabalho a realizar, de acordo com

as necessidades de cada aluno. Apenas 1% não concorda e 1,8% não se pronuncia sobre o assunto.

Um outro aspeto interessante, no domínio das práticas curriculares, diz respeito à forma como os docentes realizam as suas planificações. As respostas obtidas permitem afirmar que 71,9% de inquiridos realiza as planificações (trimestrais e mensais) de forma colaborativa, embora 10% assumam que planifica de forma individual e 10,5% opte por não emitir qualquer opinião. Ainda no que diz respeito às planificações, uma maioria muito expressiva de docentes (94,7%) afiança que realiza as planificações a partir da análise dos Programas do Ensino Básico e que o conhecimento prévio dos alunos é fundamental nesse processo. As percentagens de docentes que, relativamente a estes itens, discorda ou não se pronuncia é irrelevante. Este resultado não deixa de ser curioso, uma vez que, na prática, existem ainda muitos professores que seguem, quase taxativamente, um manual escolar. Será que estamos a viver uma mudança significativa a este nível?

No que se refere aos projetos desenvolvidos pelo Agrupamento, a maioria dos inquiridos (94,8%) considera, em igual percentagem, que o Projeto Curricular do Agrupamento é crucial na adequação do Currículo Nacional às especificidades do contexto de trabalho e que o Projeto Educativo do Agrupamento define as linhas orientadoras que visam a promoção de uma Educação Inclusiva. Neste caso, os restantes 5,2% não emitem opinião a esse respeito.

As metodologias de ensino-aprendizagem a que os professores recorrem, os recursos que utilizam e a forma como gerem as estratégias de ensino foram, também, motivo de interesse. No primeiro caso, 98% (26,3% concorda e 71,9% concorda totalmente) de inquiridos afirma que as metodologias que utiliza em sala de aulas são definidas de acordo com as necessidades dos alunos. No que diz respeito aos recursos, também 98% (38,6% concorda e 59,6% concorda totalmente) assegura que utiliza diferentes recursos que auxiliam e facilitam a exposição de informação aos alunos. Por fim, no campo da gestão das estratégias de ensino, a totalidade dos inquiridos (100%) assegura que é feita de forma diversificada, num processo que envolve todos os profissionais – professor da turma, professor de Educação Especial e Professor de Apoio

Educativo –, o que revela a existência de trabalho colaborativo e a importância que os inquiridos lhe consignam.

No que concerne às práticas de avaliação dos alunos, a maioria dos inquiridos (98%) afirma que a avaliação é realizada em diferentes momentos (diagnóstica, formativa e sumativa), de acordo com as competências trabalhadas.

Na tabela seguinte (Tabela 5.3) encontram-se inseridos os valores obtidos para a média das respostas, bem como do *desvio-padrão*, para este conjunto de questões.

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Tabela 5.3 – Avaliação das percepções dos professores acerca das Práticas de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento em que trabalham

Gestão Curricular Flexível no Agrupamento			
Questão 5: Dinâmicas / práticas de G C F dos docentes na escola, de acordo com a sua experiência profissional, e práticas de Gestão Curricular do seu Agrupamento		Média	DP
5.1	A implementação do Projeto Fénix, no meu Agrupamento, permite dar respostas mais individualizadas gerindo o processo ensino/aprendizagem de forma flexível.	3,53	0,684
5.2	A planificação trimestral e mensal, no meu Agrupamento, é efetuada de forma colaborativa, em Conselho de Ano.	3,32	1,072
5.3	A avaliação das aprendizagens/aquisições dos meus alunos é feita em conjunto com os professores de apoio e/ou Educação Especial, sempre que se justifique.	3,77	0,464
5.4	As metodologias de ensino / aprendizagem que utilizo em sala de aula são definidas em função das necessidades individuais dos meus alunos.	3,75	0,474
5.5	A minha planificação é realizada essencialmente a partir do manual escolar.	1,89	0,772
5.6	O trabalho que costumo propor aos meus alunos é, geralmente, o mesmo para todos.	1,96	0,706
5.7	As minhas planificações são realizadas em colaboração com outros colegas.	3,42	0,533
5.8	O trabalho individualizado é desenvolvido com cada aluno, sempre que se justifica.	3,75	0,510
5.9	A avaliação dos meus alunos é realizada em diferentes momentos (diagnóstica, formativa e sumativa).	3,84	0,414
5.10	A minha planificação é realizada a partir da análise dos Programas do Ensino Básico.	3,53	0,601
5.11	O conhecimento que tenho dos meus alunos é fundamental para a minha planificação.	3,79	0,526
5.12	O Projeto Curricular do Agrupamento é elaborado procurando adequar o currículo nacional às especificidades do nosso Agrupamento.	3,65	0,582
5.13	Utilizo diferentes recursos (imagens, esquemas, mapas, vídeos ...) no momento de exposição da informação aos meus alunos.	3,63	0,522
5.14	O Projeto Educativo do meu Agrupamento contém as linhas orientadoras que visam a promoção de uma Educação Inclusiva.	3,74	0,552
5.15	A avaliação é realizada de acordo com as competências trabalhadas.	3,68	0,572
5.16	A gestão de estratégias diversificadas é efetuada através do recurso a todos os profissionais implicados: Prof. da turma, Prof. da EE e /ou Prof. do AE.	3,65	0,481

Em termos de médias obtidas, a análise da questão referente às Práticas de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento revela que as respostas dos inquiridos se podem associar em três grupos distintos:

a) Respostas que se baseiam em juízos avaliativos claramente adequados, o que demonstra a existência de unanimidade por parte dos respondentes em relação às questões colocadas. As temáticas, e respetivos itens, que se enquadram neste grupo são as seguintes:

– **Avaliação** – nomeadamente o facto de, sempre que se justifica, a avaliação dos alunos ser feita pelo professor titular da turma em conjunto com os professores de apoio e de Educação Especial (5.3), a avaliação dos alunos ser realizada em diferentes momentos (5.9) e a avaliação dos alunos ser realizada apenas em função das competências trabalhadas (5.15);

– **Metodologias, recursos e estratégias** – as metodologias utilizadas em sala de aula serem definidas em função das necessidades individuais dos alunos (5.4); serem utilizados diferentes recursos no momento da exposição da informação aos alunos (5.13); a gestão de diferentes estratégias ser feita com recurso aos profissionais implicados no processo (5.16);

– **Trabalho individualizado** – o facto de, sempre que se justifica, ser desenvolvido um trabalho individualizado com cada aluno (5.8);

– **Adequação do currículo** – o conhecimento dos alunos ser fundamental para as planificações que os professores realizam (5.11); o Projeto Curricular ser elaborado de forma a adequar o currículo nacional às especificidades do Agrupamento (5.12); o Projeto Educativo reunir as linhas mestras para a promoção de uma Educação Inclusiva (5.14).

b) Respostas cujas médias se situam numa zona de indefinição avaliativa, o que denota uma clara indecisão por parte dos respondentes em relação aos assuntos em análise:

– **Projeto Fénix** – a opinião dos professores não é unânime em relação ao facto da implementação do projeto Fénix no Agrupamento permitir gerir de forma mais

flexível os processos de ensino-aprendizagem e dar respostas mais individualizadas aos alunos (5.1);

– **Planificações** – o mesmo se passa com a possibilidade de as planificações trimestrais serem elaboradas de forma colaborativa, em Conselho de Ano (5.2), serem realizadas com outros colegas (5.7) e serem elaboradas a partir dos Programas do Ensino Básico (5.10).

c) Respostas que se baseiam em juízos avaliativos claramente inadequados, o que denota a discordância dos respondentes em relação às questões colocadas, em particular no que se refere à possibilidade das planificações serem realizadas essencialmente a partir dos manuais escolares (5.5) e de o trabalho proposto aos alunos ser, por norma, igual para todos (5.6).

Os resultados apresentados sugerem que os itens relacionados com os Projetos Educativo e Curricular do Agrupamento, com a planificação das atividades, com as metodologias utilizadas, a gestão de estratégias e a avaliação dos alunos são, na opinião dos professores, considerados adequados, o que justifica as visões concordantes exibidas pelos mesmos. No entanto, no que respeita à cooperação entre colegas, para a planificação de conteúdos ou mesmo a realização de tarefas conjuntas no âmbito do Conselho de Ano, existem algumas divergências. Os professores inquiridos sugerem que a planificação da aula não se baseia essencialmente nos manuais escolares e que existe uma tendência a distribuir trabalho diversificado com base no conhecimento e necessidades dos alunos.

Uma análise aos respetivos valores do *desvio-padrão* permite observar que existe uma concordância baixa no item 5.2; uma concordância moderada/baixa nos itens 5.1, 5.5, 5.6 e 5.10 e uma concordância moderada/alta nos restantes itens que integram a questão 5 (Tabela 5.3). Estes resultados sugerem que os professores apresentam opiniões divergentes em relação a alguns aspetos mas, de uma forma geral, as opiniões emitidas têm concordância moderada/alta, sugerindo alguma unanimidade entre os professores. Constituem exceções as opiniões acerca do Projeto Fénix e de alguns aspetos da planificação anual, como é o caso da colaboração do Conselho de Ano, da utilização do

manual escolar e dos programas do ensino básico como base de planificação. O mesmo se passa relativamente à distribuição de trabalho não diferenciado aos alunos.

Os resultados permitem, ainda, constatar que o trabalho individualizado se associa à escolha, pelo docente, de estratégias que melhor se ajustem a cada aluno e que a utilização do manual escolar como base única para as planificações é posta de parte. Além disso, os docentes valorizam os processos de avaliação contínua e a utilização de materiais diversos, de acordo com o processo de Educação Inclusiva, a planificação em conjunto com os pares, na medida em que esta partilha de experiências visa uma melhor aprendizagem por parte dos aprendentes, e a utilização de diferentes recursos (materiais e estratégias) para a exposição da informação aos alunos.

5.2.3 Supervisão

À semelhança das macro-categorias anteriores, a última dimensão do questionário, relativa à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, foi organizada num bloco de seis questões com diferentes tipos de resposta, que pretendiam averiguar como se estruturam e que influência têm os processos de Supervisão no Agrupamento:

- (i) a supervisão como processo de dinamização e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem;
- (ii) práticas de supervisão desenvolvidas ao nível dos contextos de trabalho;
- (iii) perceções sobre o perfil de competências pessoais e profissionais do supervisor;
- (iv) funções inerentes ao supervisor;
- (v) a quem compete exercer as funções de supervisor;
- (vi) perceções dos inquiridos acerca dos documentos em que devem constar as linhas orientadoras das práticas de GCF e Supervisão.

i. A supervisão como processo de dinamização e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem

A primeira questão que a seguir se apresenta, de resposta fechada, diz respeito à relevância que a supervisão assume como processo de dinamização e acompanhamento

dos processos de ensino e aprendizagem no Agrupamento. Trata-se de uma temática que tem vindo a ganhar relevância no contexto educativo, sobretudo se a mesma for idealizada e concretizada no sentido que lhe é consignado por Vieira e Moreira (2011: 11), isto é, como procedimento que permite regular de forma crítica o trabalho do professor, contribuindo, assim, para “indagar e melhorar a qualidade da ação educativa”. Daí a pertinência de conhecermos as perceções dos inquiridos acerca da mesma.

Para conhecermos o posicionamento dos professores no que diz respeito a alguns aspetos relacionados com a supervisão, organizámos uma questão de resposta fechada, sendo esta estruturada com base num conjunto de itens, com várias opções de resposta através de uma escala de Likert de cinco níveis. Para facilitar a apresentação, leitura e análise dos dados recolhidos, e na sequência do que temos vindo a fazer, elaborámos gráficos e tabelas e associámos as percentagens de respostas concordantes (concordo e concordo totalmente) e as percentagens de respostas discordantes (discordo e discordo totalmente), o que nos permitiu abordar cada item em torno das três perspetivas distintas – concordância, discordância e sem emissão de opinião.

No Gráfico 5.4. encontram-se inseridas as frequências obtidas em cada um dos itens que compõem a questão em análise. Os resultados revelam que, de um modo geral, os professores concordam com as afirmações colocadas, embora existam em todos os itens opiniões discordantes.

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Bloco III - Supervisão

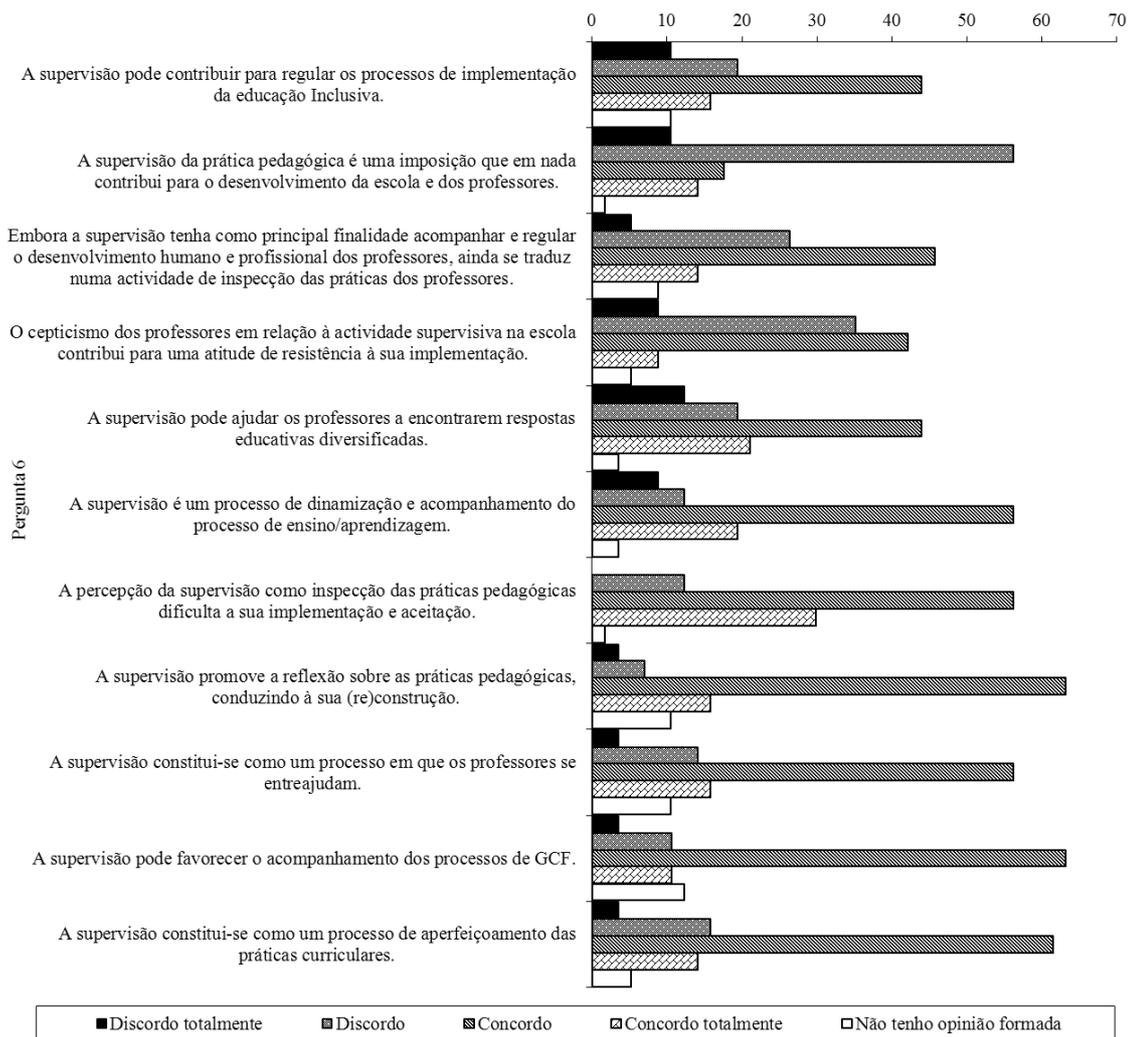


Gráfico 5.4 - Opiniões dos professores sobre as práticas de Supervisão no Agrupamento

Questionados sobre a possibilidade da Supervisão se configurar como forma de dinamizar e regular as práticas pedagógicas no Agrupamento, embora os inquiridos não assumam, taxativamente, uma posição unânime, podemos afirmar que a maioria considera que a supervisão é um procedimento que facilita a mudança e melhoria das práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento profissional dos docentes.

Relativamente a essa possibilidade, a maioria dos inquiridos (59,7%) considera que os processos de supervisão facilitam a implementação de uma Educação Inclusiva no Agrupamento. Dos restantes, 29,8% discorda e 10,5% não se pronuncia sobre o assunto.

O mesmo se passa relativamente ao facto de a supervisão se assumir como um contributo quer para os professores encontrarem respostas educativas diversificadas (65% concorda, 31,6% discorda e 3,4% não emite opinião), quer para dinamizarem e acompanharem os processos de ensino-aprendizagem (75,4% concorda, 21,1% discorda e 3,5% não se pronuncia), quer, ainda, para promoverem a reflexão sobre o trabalho que desenvolvem (79% assegura que sim, 10,5% afirma que não e 10,5% não emite opinião) e/ou aperfeiçoarem as suas práticas curriculares (75,4% concorda, 19,3% discorda e 5,3% não se pronuncia). Acresce o facto de 71,9% dos professores inquiridos considerarem que a supervisão estimula a entreaajuda entre pares, afirmação de que discorda uma percentagem ainda significativa de docentes (17,5%).

Em idêntica linha de pensamento, uma maioria significativa de docentes (85,9%) refere que quando a Supervisão é percebida como um procedimento inspetivo dificulta a sua aceitação e/ou implementação. Dos restantes, 12,3% tem opinião contrária e apenas 1,8% não toma posição relativamente a essa possibilidade.

No que diz respeito à relação entre Supervisão e Gestão Curricular Flexível, a maioria (73,7%) afiança que a supervisão facilita a flexibilização do currículo, posição de que discordam 14% dos inquiridos. Existe, porém, um número ainda relevante de docentes (12,3%) que não toma qualquer posição.

Face aos resultados apresentados nos parágrafos anteriores, não nos surpreende que 31,5% de inquiridos considere que a supervisão da prática pedagógica é uma imposição que não contribui para o desenvolvimento da escola e dos professores, posição de que discordam 66,6% de professores.

A situação merece atenção especial, dada a ambiguidade das posições assumidas pelos professores relativamente às questões anteriores, quando confrontados com o facto de a supervisão, pese embora ter como principal finalidade acompanhar e regular o desenvolvimento pessoal e profissional, se traduzir, ainda, numa atividade de controlo das práticas docentes – 59% considera que sim, 31,6% discorda e 8,8% não se pronuncia.

À semelhança da questão anterior, as opiniões dos inquiridos dividem-se quando confrontados com a possibilidade do ceticismo dos professores, relativamente às atividades supervisivas no Agrupamento, contribuir para uma manifesta resistência à sua

implementação: 50,9% considera que a resistência – diria mesmo desinteresse – à introdução de práticas de supervisão resulta dessa descrença, 43,9% considera que não e 5,3% não emite opinião sobre o assunto.

Na tabela 5.4 (página seguinte), incluem-se os valores obtidos para a *média aritmética* das respostas anteriores e para o *desvio-padrão*. Uma análise dos dados relativos à dimensão da supervisão revela uma indefinição avaliativa nos itens da questão em análise, com exceção do item relativo à supervisão ser uma prática que não contribui para o desenvolvimento da escola e dos professores, em que o juízo avaliativo dos respondentes se manifesta como claramente inadequado. Tais resultados permitem-nos inferir que, embora a maioria dos professores reconheça as potencialidades da supervisão, ainda não se apropriaram do seu verdadeiro valor, não sendo, por isso, uma prática consolidada no Agrupamento.

Não nos surpreende que os valores do *desvio-padrão*, inseridos na mesma tabela, revelem que não existe consenso entre os respondentes. Os resultados evidenciam uma baixa concordância em quase todos os itens, com exceção para os itens 6.7 – *A percepção da supervisão como inspeção das práticas pedagógicas dificulta a sua implementação e aceitação*, – e 6.11 – *A supervisão constitui-se como um processo de aperfeiçoamento das práticas curriculares* – que apresentam uma concordância moderada/baixa.

Sucintamente, podem ser evidenciadas algumas respostas que defendem que a supervisão contribui para a implementação do processo de Educação Inclusiva quando relacionada com práticas de reflexão da ação pedagógica, favorecendo os processos de Gestão Curricular Flexível, constituindo-se como uma ação que favorece a entreaajuda dos docentes, quer na busca de respostas educativas diversificadas, quer na dinamização e acompanhamento dos processos de ensino/aprendizagem. Porém, esta constatação não pode minorar as opiniões dos que ainda encaram a supervisão como uma atividade inspetiva e/ou como uma imposição, situações que em nada contribuem para a melhoria da instituição tanto em termos organizacionais como curriculares.

Tabela 5.4 – Avaliação das percepções dos professores acerca das Práticas de Supervisão no Agrupamento

Bloco de Supervisão			
Questão 6: Referente ao ganho de relevância do papel de Supervisão, no contexto educativo, enquanto fonte de dinamização e acompanhamento do processo ensino/aprendizagem		Média	DP
6.1	A Supervisão pode contribuir para regular os processos de implementação da Educação Inclusiva.	2,96	1,101
6.2	A Supervisão da prática pedagógica é uma imposição que em nada contribui para o desenvolvimento da escola e dos professores.	2,40	0,923
6.3	Embora a Supervisão tenha como principal finalidade acompanhar e regular o desenvolvimento humano e profissional dos professores, ainda se traduz numa atividade de inspeção das práticas dos professores.	2,95	0,990
6.4	O ceticismo dos professores em relação à atividade supervisiva na escola contribui para uma atitude de resistência à sua implementação.	2,67	0,951
6.5	A Supervisão pode ajudar os professores a encontrarem respostas educativas diversificadas.	2,84	1,014
6.6	A Supervisão é um processo de dinamização e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem.	2,96	0,906
6.7	A percepção da Supervisão como inspeção das práticas pedagógicas dificulta a sua implementação e aceitação.	3,21	0,674
6.8	A Supervisão promove a reflexão sobre as práticas pedagógicas, conduzindo à sua (re)construção.	3,23	0,866
6.9	A Supervisão constitui-se como um processo em que os professores se entremudam.	3,16	0,922
6.10	A Supervisão pode favorecer o acompanhamento dos processos de GCF.	3,18	0,909
6.11	A Supervisão constitui-se como um processo de aperfeiçoamento das práticas curriculares.	3,02	0,813

Tais factos permitem-nos inferir que, embora um número significativo de professores reconheça a supervisão como uma mais-valia, ainda não se apropriaram dos verdadeiros contributos que a mesma pode propiciar, o que permite supor que tal apropriação ainda não se traduzirá na mudança das práticas que se desenvolvem no Agrupamento.

ii. Práticas de Supervisão desenvolvidas ao nível dos contextos de trabalho

A segunda questão desta dimensão do questionário, de resposta aberta, pretendeu recolher as perceções dos inquiridos relativamente às práticas de Supervisão. Foi-lhes pedido que apontassem três práticas que considerassem como práticas de supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível e fossem dinamizadas no seu contexto de trabalho.

No conjunto de práticas que os professores consideram de Supervisão sobressaem, como mais representativas, a **avaliação do Projeto Curricular de Turma** (41,1%), a **colaboração com a Educação Especial** (10,5%) e, em idêntica percentagem (8,7%), **as reuniões e observação dos trabalhos**.

Para além destas práticas, os participantes referem outras, embora em percentagens menos significativas. Deste conjunto, destacam-se a supervisão como forma de responder aos interesses dos professores e como incentivo para o trabalho colaborativo (7,01%), a promoção da reflexão sobre as práticas educativas, a colaboração na realização das planificações e as aulas assistidas (5,2%), e as reuniões para elaboração dos PEI e apresentação dos PCT (3,6%).

iii. Perceções sobre o perfil de competências pessoais e profissionais do supervisor

Um outro aspeto que considerámos de interesse, e que inserimos na terceira questão desta dimensão do questionário, também de resposta aberta, prendia-se com as perceções dos inquiridos sobre as competências que devem fazer parte do perfil do supervisor, tendo-lhes sido pedido que identificassem três competências que considerassem essenciais.

Do conjunto das competências indicadas, as que os professores consideram mais significativas são a **capacidade para o diálogo** (21,05%), a **liderança** (19,2%) e o **conhecimento contextualizado da escola** (15,7%).

Embora estas três dimensões possam ser consideradas mais importantes em termos percentuais, os inquiridos evidenciam outras, sendo de realçar que muitos dos participantes no estudo consideram os **conhecimentos científicos e pedagógicos** como elementos essenciais de um supervisor, sem os quais as tarefas inerentes a este processo

acabarão por ficar comprometidas. Além disso, os inquiridos consideram um outro aspeto a ter em conta, que se prende com o conhecimento dos documentos oficiais, em particular, o currículo que se desenvolve nas escolas:

“[...] currículo nacional e os documentos oficiais do agrupamento” [Q-R31]

“[...] currículo onde supervisiona” [Q-R29].

Para além do conhecimento dos currícula, os inquiridos atribuem, ainda, ênfase à:

“experiência efetiva e prolongada do trabalho com turmas” [Q-R17]

“experiência em práticas pedagógicas” [Q-R25].

Além disso, consideram que o supervisor deve possuir um bom leque de competências, nomeadamente:

“competências de observação e análise imparcial e corretas” [Q-R51]

“[...] saber transmitir, saber cooperar” [Q-R17]

“reconhecer as boas práticas e empenho dos supervisionados através da reflexão” [Q-R4] e [Q-R44].

Para além dos aspetos referidos, existem outros inquiridos que defendem, de forma categórica, que os **relacionamentos e a comunicação** são essenciais para uma boa prática educativa, devendo, por isso, fazer parte da bagagem científico-pedagógica do supervisor.

Relacionadas com os aspetos referidos, destacam-se, no âmbito das **competências pessoais**, a capacidade de promoção de trabalho de pares – reiterando que esta colaboração será benéfica para os docentes, os alunos e a instituição e que deve basear-se numa efetiva partilha de experiências e saberes – e o saber ouvir, de forma compreensiva, as opiniões dos colegas de trabalho.

Outro aspeto digno de registo prende-se com o facto de os inquiridos, para além das qualidades que consideram que qualquer supervisor deve possuir – motivação, espírito de entreatajuda, capacidade de delinear estratégias educativas diversificadas, participativo, dinamizador do trabalho colaborativo, bom senso, humildade, imparcialidade, objetivo, de espírito aberto e flexível, mediador, acessível e ponderado –,

reiterarem a necessidade de conseguir fazer uma boa gestão de conflitos, ser capaz de refletir sobre as práticas pedagógicas e ser capaz de se autoavaliar.

No que concerne às competências ao nível da **prática no âmbito profissional** e da **formação específica na área da Supervisão**, as opiniões defendem que o supervisor deve estar munido de saberes, capacidades e competências que permitam o uso adequado de estratégias, o fomento de novas práticas, o incentivo e a motivação entre profissionais, a reflexão sobre a ação pedagógica e a defesa de valores éticos e deontológicos, aspetos que não são alheios a uma boa experiência profissional. Talvez por isso, para desempenhar as funções de supervisor seja necessário ter alguns anos de serviço.

iv. Funções inerentes ao supervisor

A quarta questão, de resposta fechada, pretendeu conhecer as perceções dos inquiridos sobre as funções inerentes ao supervisor. Para o efeito, foi pedido aos professores para indicarem, por ordem de prioridade, a importância que atribuem a cada uma das funções apresentadas.

Tabela 5.5 – Avaliação das perceções dos professores sobre as funções inerentes ao Supervisor

Funções do Supervisor		1º (%)	2º (%)	3º (%)	4º (%)
9.1	Colaborar na planificação do processo de ensino/aprendizagem.	12,5	37,5	25,0	25,0
9.2	Incentivar a reconstrução das práticas dos professores a partir da sua observação.	7,1	17,9	28,6	46,4
9.3	Promover a reflexão sobre as práticas.	33,9	19,6	30,4	16,1
9.4	Fomentar o trabalho colaborativo.	46,4	25,0	16,1	12,5

Na Tabela 5.5 encontram-se inseridas as percentagens obtidas em função das prioridades atribuídas, pelos inquiridos, às funções inerentes ao cargo de supervisor. Os resultados mostram que, na opinião dos professores, a principal tarefa do supervisor deve centrar-se no **fomento do trabalho entre pares** (46,4%), seguido dos procedimentos que promovam a **colaboração nas planificações do processo de ensino/aprendizagem** (37,5%). Em terceiro lugar, destaca-se o item *“Promover a reflexão sobre as práticas”*

(30,4%) e, por fim, a necessidade de o supervisor “*Incentivar a reconstrução das práticas dos professores a partir da sua observação*” (46,4%).

v. A quem compete exercer as funções de supervisor

Considerando a importância das funções de supervisão em qualquer instituição, nomeadamente ao nível da escola, uma vez que delas depende, em grande parte, tanto a sua organização como o seu funcionamento, a quinta questão, também de resposta fechada, procurou averiguar a quem compete, na opinião dos professores do Agrupamento, exercer essas funções. Para o efeito, foram fornecidas aos professores várias possibilidades, pedindo-lhe que assinalasse aquela que julgasse ser a que melhores condições reúne para o exercício do cargo de supervisor. Os resultados obtidos encontram-se inseridos na Tabela 5.6.

Tabela 5.6 – Avaliação das percepções dos professores sobre o exercício do cargo de supervisor

Cargo de Supervisão	Porcentagem (%)
10.1 Os Coordenadores de Departamento.	12,1
10.2 Os Coordenadores de Conselho de Ano.	0,00
10.3 Os Coordenadores do Conselho de Núcleo.	8,60
10.4 Os professores com mais experiência profissional.	15,5
10.5 Os professores com formação na área da Supervisão.	37,9
10.6 Qualquer professor do Agrupamento.	1,70
10.7 Os Coordenadores de Escola.	1,70
10.8 O Diretor do Agrupamento.	5,20
10.9 Os professores reconhecidos pelos seus pares como tendo um perfil adequado para o exercício de funções supervisivas.	81,0

A análise dos resultados permite verificar que, na opinião dos professores, se destaca de forma evidente que o supervisor deve ser uma pessoa reconhecida pelos seus pares e que revele um perfil adequado para o exercício dessas funções (81%). Merece, ainda, uma referência particular a formação específica que o professor deve possuir no âmbito da supervisão, opinião que um número significativo de docentes (37,9%) considera

essencial para a atribuição desse cargo. Finalmente, não podemos deixar de fazer referência ao facto de existirem alguns professores (15,5%) que consideram a experiência profissional como “garantia” de um bom desempenho de funções de supervisão, já que a elegem como condição primeira para o exercício do cargo. Nos restantes casos, as respostas são muito dispersas, não sendo, por isso, consideradas.

vi. Perceções dos inquiridos acerca dos documentos em que devem constar as linhas orientadoras das práticas de GFC

A última questão, de resposta fechada, pretendeu conhecer as perceções dos inquiridos sobre os documentos do Agrupamento em que constam linhas orientadoras para as práticas de Gestão Curricular Flexível e de Supervisão. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 6.5.

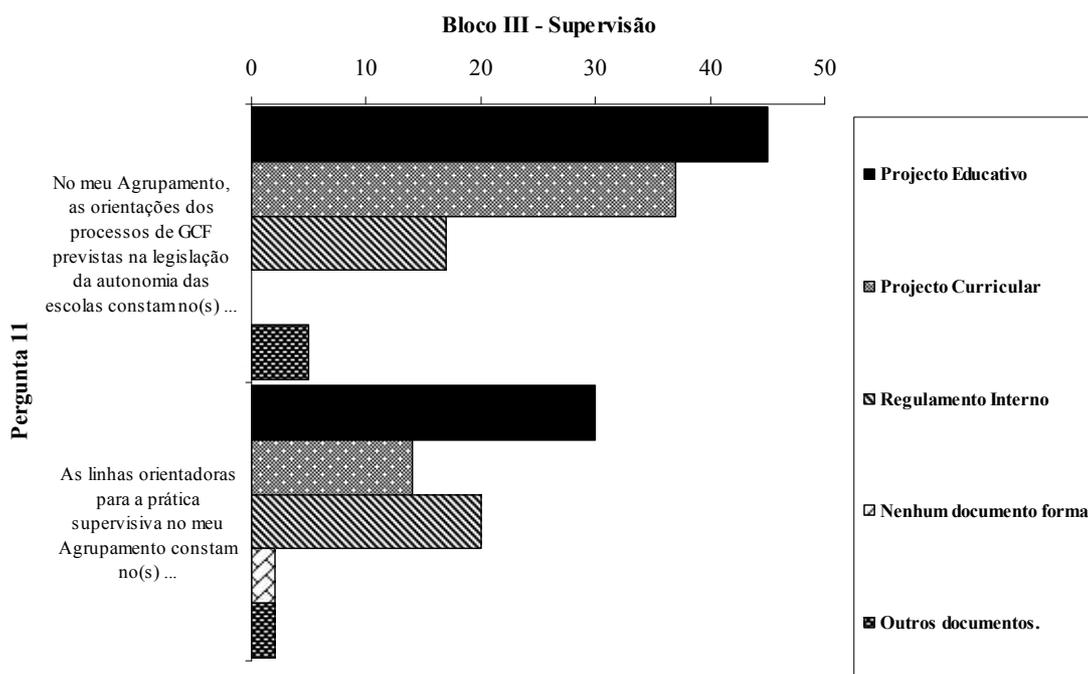


Gráfico 6.5 - Opiniões dos professores sobre os documentos do Agrupamento que reúnem as orientações relativas às práticas de GCF e de Supervisão

A análise dos dados inseridos no Gráfico 6.5 demonstra que os docentes asseguram que as linhas orientadoras das práticas de Gestão Curricular Flexível (78% de inquiridos) e de Supervisão (52,6% de inquiridos) se encontram vertidas no Projeto Educativo do Agrupamento. No entanto, os docentes afirmam que tais orientações não se

restringem a este documento, constando também no Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) – 64,9% considera que as orientações sobre GCF estão também no PCA e 24,5% que nesse projeto constam também orientações para a supervisão – ou no Regulamento Interno (29,8% e 35,08%, respetivamente). Saliente-se que 3,5% dos participantes afirma que as linhas orientadoras para a prática supervisiva se encontram noutros documentos, mas não os especifica.

A partir dos resultados obtidos podemos inferir que uma percentagem razoável de professores conhece os documentos estruturantes do Agrupamento e reconhece que não existe um documento único que englobe as linhas orientadoras das práticas de Gestão Curricular Flexível e de Supervisão. Não deixando de admitir que mais professores deveriam conhecer e manusear esses documentos, o facto de se reconhecer que as orientações em análise se difundem através de diferentes documentos revela a importância que essas orientações têm no quotidiano da escola, bem como dos distintos órgãos envolvidos na prossecução das mesmas.

5.3 Discussão dos Resultados

Neste ponto procedemos à interpretação e discussão dos resultados finais do estudo, de uma forma transversal, confrontando e cruzando os resultados emergentes da análise das entrevistas e dos questionários, com a finalidade de encontrarmos linhas convergentes e/ou divergentes relativamente aos significados que os sujeitos que participaram no estudo atribuem ao conceito de Educação Inclusiva, de Gestão Curricular Flexível e de Supervisão, bem como à Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível.

Estes resultados são discutidos tendo em consideração os objetivos de investigação que orientaram o estudo, bem como o quadro concetual (apresentado na primeira parte do trabalho) que o fundamenta.

5.3.1 Educação Inclusiva

No que concerne as **percepções dos participantes sobre Educação Inclusiva**, ao confrontarmos e cruzarmos os dados recolhidos, constatamos que, tanto para os entrevistados como para os professores inquiridos através do questionário, parece existir uma relação entre a promoção de uma Educação Inclusiva e a implementação de respostas curriculares diversificadas e diferenciadas. Quer num, quer noutra caso, essas respostas surgem como condição necessária para a criação de meios que possibilitem a todos os alunos aprenderem de acordo com o seu ritmo. Dos resultados emergem evidências que nos remetem para a ideia de uma diferenciação curricular de orientação inclusiva, comprometida com a promoção da equidade e com a maximização das possibilidades de sucesso de todos os alunos, tal como refere Sousa F., (2007). Estas diretrizes dão resposta ao primeiro objetivo que norteia o estudo, uma vez que os participantes partilham as suas percepções relativamente à Educação Inclusiva, não deixando contudo de fazer um paralelismo com o facto de a Educação Inclusiva não poder ocorrer se não tiver na base uma Gestão Curricular Flexível. Torna-se, assim, visível a importância do desenvolvimento de práticas docentes de cariz flexível (Santos, 2007), que permitem valorizar as experiências individuais e contribuir para a construção de uma educação mais democrática, assente numa maior igualdade de oportunidades, aumentando, por esta via, as possibilidades de todos os alunos virem a obter uma melhor formação de base e, eventualmente, uma melhor qualidade de vida (Alarcão, 2001a; Jesus, 2001; Aranha, 2001).

Ainda ao nível das práticas docentes, os professores do 1º ciclo, os professores do Apoio Educativo e os professores de Educação Especial, para além da diversificação e diferenciação de estratégias de ensino-aprendizagem, já referidas anteriormente, acrescentam como mais-valias para uma Educação Inclusiva, o trabalho de grupo e o ensino individualizado. Os inquiridos não deixam de referir a elevada responsabilização que deverá ser atribuída ao professor, quando se referem à necessidade de adaptar a avaliação às características e necessidades dos alunos, uma vez que é ele que melhor conhece os contextos da ação e as características dos aprendentes, como corroboram Alves (2006), Lopes (2003) e Cachapuz, Praia e Jorge (2000).

No que diz respeito à **forma como se devem organizar as escolas para se tornarem inclusivas**, verificamos que os entrevistados reforçam a importância de dar voz a todos os que trabalham na comunidade educativa e de fomentar o trabalho colaborativo, o que, de certo modo, vai ao encontro do item 2.6. do questionário - *“os encarregados de educação/pais dos alunos costumam participar no processo de ensino/aprendizagem”* – sobre o qual os inquiridos revelam um grau elevado de concordância. É visível a preocupação dos professores implicarem os encarregados de educação no processo educativo, considerando o seu contributo e a sua abertura como mais-valias para a comunidade escolar. Estes resultados vão ao encontro do que defende Serra (2006), sendo que a escola se deve apresentar como uma organização que comunica e se implica com todos os que dela fazem parte (encarregados de educação, profissionais de educação, técnicos, alunos, etc.). Verificamos, também, que os participantes parecem sentir-se estimulados ao trabalharem de forma colaborativa, o que está de acordo com o preconizado pelo Ministério da Educação (1999: 15) quando refere que o *“[...] elemento essencial da ação dos professores é a sua capacidade para trabalharem de modo colaborativo [...]”*, considerando a sua profissão um desafio, manifestando-se sensíveis aos princípios inerentes a uma Educação Inclusiva e motivados na procura de instrumentos e de estratégias que melhor se adequem ao seu contexto de trabalho. Esta ação contribui para o desenvolvimento dos alunos e para o enriquecimento profissional dos próprios docentes, na medida em que estabelece um clima positivo no contexto de ensino-aprendizagem e contribui para a promoção de comportamentos adequados, levando a que seja minimizada a ocorrência de incidentes educativos, tal como defende Morgado, J. A. (2004). A profissão docente torna-se, assim, um desafio na medida em que o professor deve valorizar a diferença e através dela criar novas situações de aprendizagem, tal como evidencia Ainscow (2000). Este desafio abarca, ainda, a eliminação de ideias pré-concebidas, defendida por Sanches e Teodoro (2007), e requer uma mudança de mentalidades no seio educativo, tal como se preconiza na Declaração Mundial de Salamanca (1994: 11-12), quando se refere que as *“[...] escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se [...]”*

através de [...] uma boa organização escolar [...] e de uma cooperação com as respetivas comunidades”.

Ainda no que diz respeito a este assunto, verificamos que nem todas as opiniões convergem, não deixando, no entanto, de se complementarem. Assim, e tendo em conta a forma como as escolas se devem organizar para se tornarem inclusivas, os entrevistados salientam a importância da organização e concretização de projetos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, da Gestão Flexível do Currículo e ainda da centralidade que a supervisão assume no contexto da Educação Inclusiva. Esta perspetiva está de acordo com o que preconiza Roldão (2003a) quando defende que o ato educativo se deve centrar numa Gestão Curricular Flexível, construída em função dos contextos e valores de cada aluno, procurando caminhos escolares diversificados que consigam dar resposta à diversidade cultural e aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagens. No mesmo âmbito, os inquiridos por questionário, e tendo em vista as condições necessárias para a promoção de uma EI, apontam a existência de recursos didáticos diversificados, bem como de recursos humanos, no contexto do Agrupamento.

No que respeita às **vantagens inerentes à EI** verificamos que os entrevistados são unânimes quanto à sua importância, embora realcem diferentes aspetos. Os mesmos revelam as implicações ao nível da socialização dos alunos, visto que os torna sensíveis à diversidade, aprendendo a respeitar as diferenças. É neste sentido que a preocupação com a formação para a cidadania e promoção da socialização entre os alunos se tornam imperativas, uma vez que contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais, revertendo-se a prática educativa num fenómeno social, tal como é evidenciado por Morgado, J. A. (2000). Estas vantagens podem, também, trazer implicações para os professores pois estes sentem-se mais estimulados para implementarem práticas de Gestão Curricular Flexível, para poderem responder à diversidade. Apontam, no entanto, como obstáculo a vencer, o trabalho acrescido que a Educação Inclusiva comporta, tanto ao nível das planificações, como da implementação de metodologias diversificadas. Contudo, não deixam de considerar que este acréscimo de trabalho torna a sua prática mais aliciante e enriquecedora, embora se reconheça que, muitas vezes, dispõem de poucas condições para que isso aconteça.

Neste sentido, parece-nos relevante a alusão que os entrevistados fazem relativamente aos **obstáculos à operacionalização da Educação Inclusiva**, no Agrupamento, uma vez que apontam a falta de recursos humanos como um impeditivo à implementação de uma *Escola para Todos*, divergindo da opinião da grande parte dos inquiridos, na medida em que a maioria considera que no Agrupamento os recursos humanos existentes são os suficientes. Ainda relativamente a esta questão, os entrevistados apontam outros obstáculos, nomeadamente o facto de considerarem que a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem dificulta a gestão dos processos de ensino-aprendizagem. O elevado número de alunos por turma, foi outro dos obstáculos apontados, estando de acordo com a UNESCO (2005) quando indica o tamanho da classe como fator que interfere, de forma negativa, no sucesso da Educação Inclusiva.

Relativamente às **dinâmicas operacionalizadas no Agrupamento que visam promover a EI** os entrevistados sustentam que as mesmas se circunscrevem à reorganização interna dos serviços de Educação Especial, ao desenvolvimento de projetos conjuntos e ao estabelecimento de parcerias.

No que concerne à **sensibilização relativamente à implementação de uma Educação Inclusiva**, verificamos que tanto os entrevistados como os inquiridos se mostram sensíveis aos seus princípios estruturantes, considerando que o próprio Agrupamento caminha nesse sentido, embora tenham consciência de que existe ainda muito trabalho a ser desenvolvido.

5.3.2 Gestão Curricular Flexível

Relativamente às percepções dos participantes entrevistados sobre a Gestão Curricular Flexível e a distinção entre a Gestão Curricular Flexível e gestão uniforme, salientamos que todos parecem concordar quando afirmam que a GCF é mais benéfica para o sucesso educativo dos aprendentes, embora apontem para questões diferentes, ainda que complementares. Os professores praticamente, nem chegam a fazer referência à gestão curricular uniforme, uma vez que as suas respostas são, essencialmente encaminhadas para a GCF e para os benefícios que daí resultam em termos curriculares.

Na opinião dos entrevistados, os processos de CGF que permitem a adaptação do currículo a todos os alunos e a distintos contextos, permitindo que todos aprendam ao seu ritmo, ou seja, reverte-se numa aprendizagem assente nas características individuais dos alunos. Os entrevistados fundamentam, ainda, as suas respostas no facto de a gestão uniforme do currículo ser mais redutora, impossibilitando que os docentes adaptem os currículos a cada aluno e a cada situação. Alguns participantes consideram que as práticas de GCF vêm dar voz aos professores, uma vez que requer que tenham autonomia e liberdade para promover a diferenciação em cada contexto educativo. Verificamos, ainda, que todos os participantes parecem concordar com a necessidade de o currículo ser concretizado como um processo aberto, adaptável aos contextos em que decorre a ação educativa. Esta perceção vai ao encontro do referido por Roldão (1999a), quando defende a ideia de currículo como projeto. Esta conceção contrapõe-se, acentuadamente, ao conceito de currículo como produto, na medida em que, neste caso se apresenta como um corpo de saberes rígido e uniforme, dirigido apenas a um grupo cultural específico. Quando isso acontece, os professores limitam-se a ser meros aplicadores de programas, passivos e uniformes, tal como defende Barbosa (2009).

No que diz respeito às **vantagens** e às **consequências** que a Gestão Curricular Flexível poderá trazer para as aprendizagens dos alunos, verificamos que, quer os professores entrevistados, quer os inquiridos por questionário, consideram que contribui para melhorar o sucesso dos alunos, e que compele os professores a respeitarem os ritmos de aprendizagem de cada aluno, tendo em conta as suas singularidades. É neste sentido que Roldão (1999a: 38) considera que a reconstrução do currículo se deve pensar como um projeto intrínseco a cada escola e que os atores se devem reger pelo “discurso da contextualidade”. As consequências/vantagens parecem ser igualmente gratificantes para os docentes, tal como referem os inquiridos por questionário, na medida em que fomenta o trabalho colaborativo e aumenta a motivação e o envolvimento no desempenho da profissão. Aliás, os entrevistados consideram que a Gestão Curricular Flexível lhes permite abordar de forma mais aberta e flexível os conteúdos programáticos, tornando-se uma forma mais eficaz de incluir os alunos na turma. Além disso, permite ao professor mostrar-lhes que são capazes de obter êxito nas suas aprendizagens,

aumentando, assim, a sua auto-estima e a sua confiança relativamente às capacidades que possuem e que podem vir a desenvolver. Com efeito, e de acordo com os entrevistados, esta modalidade de gestão curricular permite aos docentes exercer a sua autonomia relativamente aos tempos letivos e aos conteúdos que considerem necessário abordar, mesmo que não estejam previstos no programa nacional. A autonomia e a profissionalidade são reconhecidas por Dinis e Roldão (2004) como aspetos essenciais para a equidade educativa. Além disso, o facto de os professores se poderem tornar mais autónomos e (co)construtores do currículo que desenvolvem na escola levará a que os alunos aprendam mais e melhor, o que vai ao encontro da perspetiva de Ramos e Costa (2004).

Não podemos deixar de nos referir às perceções dos inquiridos por questionário, quando aludem o facto de a própria escola também beneficiar com a GCF, na medida em que a Educação Inclusiva contribui para que os alunos se sintam mais motivados e desenvolvam as suas competências de forma mais positiva. Quando na escola se desenvolvem dinâmicas de inclusão, os professores sentem-se mais capazes de adequar os processos de ensino-aprendizagem através do recurso a estratégias diferenciadas, da promoção da participação e do envolvimento de todos. Estas perceções estão na mesma linha do que defende Barbosa (2009), quando afirma que as instituições educativas devem apostar na criatividade e adotar práticas de flexibilização curricular, para que melhor possam propiciar a integração de todos no seu seio.

Importa, ainda, referir que os docentes consideram que a Gestão Curricular Flexível deverá envolver todos os alunos e não apenas os que apresentam maior grau de dificuldades. Este é um pressuposto da própria UNESCO (2006) que defende que a educação deve ser para todos e englobar todos os aprendentes, indo ao encontro da construção de uma Educação Inclusiva. Tal propósito obriga os docentes a repensar as suas práticas e os métodos que utilizam na sala de aulas. Quando isso acontece, o docente assume-se como um decisor e gestor do currículo.

Remetendo-se à **existência ou não de linhas orientadoras do processo de GCF** no seio do Agrupamento, os entrevistados reconhecem a existência dessas orientações e mostram-se sensibilizados relativamente às vantagens que a GCF poderá trazer à

educação. Neste seguimento, apontam como **responsáveis pela definição dessas linhas orientadoras** os docentes, ou o órgão de gestão da escola ou, ainda, o conselho pedagógico. Salientamos o facto de a maioria dos participantes referirem a participação dos docentes nesta definição, o que está de acordo com Pacheco (1996), quando preconiza que a adaptação curricular deve ter em conta uma planificação realizada de forma cooperativa por todos os docentes, pois só assim se reverterá no currículo que melhor se contextualiza no real, e diariamente, no contexto de sala de aulas.

No que concerne aos **documentos onde essas linhas devem estar registadas**, os participantes apontam o Projeto Curricular da Unidade de Gestão, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades.

Relativamente à **forma como as linhas orientadoras devem ser dadas a conhecer aos docentes**, constatamos que as respostas dos entrevistados, embora não sejam consentâneas, apontam que é através dos Conselhos de Núcleo, do Conselho Pedagógico, do Conselho de Docentes, do Projeto Educativo, do Projeto Curricular e ainda através da plataforma *online* do Agrupamento, à qual todos os docentes têm acesso.

Algumas das **medidas** que os participantes referem como estando a ser tomadas no Agrupamento e que visam contribuir para o fomento do processo de Gestão Curricular Flexível, são nomeadamente o Projeto Fénix (que consideram um projeto que permite dar respostas a todos os indivíduos, respeitando as suas particularidades), os CEF's e a sala da multideficiência.

Para além do referido anteriormente, os inquiridos destacam o facto do processo de Gestão Curricular Flexível contribuir para a elaboração do Projeto Curricular do Agrupamento, tendo sempre por base quer o currículo nacional, quer o conhecimento dos alunos e dos contextos. Este processo vai ainda contribuir para a conceção das planificações (trimestrais e mensais) que se constituem, também segundo Pacheco (1996) como um propósito e previsão do processo educativo. Gerir de forma flexível o currículo vai contribuir também para o fomento de metodologias de ensino e recursos que se baseiam no reconhecimento de todos os profissionais e nas especificidades dos contextos e de todos os alunos, valorizando-se, portanto, a interação entre professor/aluno e aluno/aluno, tal como defende Pacheco (1996). Na nossa perspetiva valoriza-se também

a interação entre professor/professor, visto que a colaboração entre profissionais de educação se revela como elemento fulcral para que a EI possa ocorrer. Ao gerirem de forma flexível o currículo, os professores revelam uma preocupação com o método de avaliação, que dizem ser essencialmente contínuo, visto que se baseia nas competências adquiridas/manifestadas ao longo do período/ano procedendo à solicitação, sempre que necessário e se justifique, dos professores de Educação Especial. Estas diretrizes são reforçadas pelo Departamento da Educação Básica (ME, 1999) que defende que a escola deve reforçar a sua capacidade de trabalhar em equipa, onde as estruturas da escola devem trabalhar em paralelo para que se possa atender às prioridades curriculares e estabelecer objetivos que se pretendam alcançar, tendo por base uma discussão acerca dos critérios que melhor irão monitorizar os processos de GCF.

Para além disso, e também de acordo com os participantes (quer os entrevistados, quer os inquiridos por questionário), deve ser atribuída uma maior autonomia aos docentes, para que estes possam gerir o currículo de acordo com as realidades educativas, pois os mesmos são considerados os principais agentes de mudança na escola e na educação dos alunos, bem como no desenvolvimento de relações entre escola e sociedade, tornando os alunos capazes de se relacionarem e se integrarem na sociedade (Pacheco, 1996). É neste sentido que Alarcão (1999a) alerta para a necessidade de uma passagem de uma gestão flexível do currículo para uma gestão flexível dos saberes dos professores como gestores do currículo. A mesma autonomia deverá ser atribuída às escolas, permitindo-lhes atuar em diferentes contextos, através de processos e estratégias diferentes (Barroso, 2000).

5.3.3 Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível

Relativamente à relevância que a **Supervisão assume como processo de dinamização e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem no Agrupamento**, os participantes consideram que esta é necessária para acompanhar e apoiar os professores, contribuindo para uma relação de proximidade e de co-responsabilidade entre eles, além de facilitar a mudança e melhoria das práticas pedagógicas bem como o seu desenvolvimento profissional. Estes factos permitem-nos constatar que o primeiro e o

quarto objetivo que norteiam o nosso estudo se concretizaram e vão ao encontro do preconizado por Vieira (2006) quando defende que a Supervisão visa refletir acerca dos princípios de desenvolvimento das práticas e qualificação profissional. Vão ainda ao encontro do defendido por Ribeiro (2000) que atribui ao ato supervisivo a ideia de interajuda e encorajamento levando a que todos, em conjunto, encontrem respostas para as problemáticas da prática educativa.

Assim, a Supervisão parece ser perspectivada como fundamental na monitorização dos processos de Gestão Curricular Flexível, ajudando os professores a encontrarem melhores soluções para os problemas com os quais se confrontam, surgindo como um contributo para a promoção de uma Educação Inclusiva. Estas ideias são defendidas por Alarcão (2001a; b, 2007) quando amplia o conceito de Supervisão associando-o ao desenvolvimento profissional e, concomitantemente, à colaboração entre profissionais, levando à inovação e transformação das práticas educativas. Também Sá-Chaves (2007a) defende que a Supervisão não pode ser vista como uma prática estanque, na medida em que todos os profissionais se devem envolver na concretização da missão escola. No entanto, constatamos que na perspetiva dos professores, a Supervisão, quando percecionada como inspeção, adquire uma conotação negativa, o que dificulta a implementação de um processo supervisivo mais estruturado no Agrupamento.

Relativamente ao **perfil do supervisor**, os professores consideram importante que este tenha um conhecimento aprofundado sobre a escola e que tenha capacidades de diálogo e de liderança. Consideram, ainda, necessária formação adequada na área da Supervisão, de modo a desenvolverem competências científicas e pedagógicas inerentes ao desempenho do cargo. A este respeito, Vieira (1993) considera que o supervisor deve ser capaz de dialogar, relacionar-se e comunicar com os colegas, além de promover o trabalho entre pares e ouvir as opiniões dos mesmos.

No que às **funções inerentes ao supervisor** diz respeito, constatámos que as respostas dos participantes não são consensuais. Se alguns docentes realçam as funções de orientação, acompanhamento e regulação das práticas educativas, outros dão prioridade ao fomento do trabalho colaborativo, nomeadamente na planificação dos processos de ensino/aprendizagem, não deixando de considerar importante a reflexão

sobre as práticas educativas. Na opinião de Gonçalves, Gomes e Madureira (2007), a reflexão permite uma atualização dos saberes que as próprias situações em concreto vão exigindo, o que contribui para enriquecer profissionalmente os professores. Também Alarcão e Tavares (2003) consideram que o supervisor deverá ser capaz de determinar os aspetos a observar e sobre os quais se deve refletir, bem como estabelecer estratégias adequadas a cada contexto.

Relativamente a **quem deve assumir as funções de supervisor**, verificamos que as respostas dos participantes não são consensuais. Enquanto uns consideram que as tarefas de supervisão devem ser assumidas por professores que são reconhecidos pelos seus pares como tendo um perfil adequado, outros consideram que essas tarefas devem ficar a cargo dos professores com formação específica no âmbito da Supervisão. Daí que muitos professores considerem que as funções de Supervisão devem ficar a cargo dos coordenadores de departamento, de professores com formação na área da supervisão, dos coordenadores de escola ou mesmo do diretor do Agrupamento.

No que concerne a questão relativa à **existência de linhas orientadoras para a Supervisão dos processos de GCF** constatámos que os entrevistados consideram que essas mesmas linhas ainda se encontram em construção. No entanto não deixam de referir, ainda que de forma diversificada, que os responsáveis por definir essas mesmas linhas poderão ser professores com formação na área da Supervisão, o Conselho Pedagógico ou ainda um grupo de professores designados pelo Órgão de Gestão. Neste seguimento, e uma vez que os participantes, quer os entrevistados quer os inquiridos por questionário, se mostram titubeantes, dando a entender que o Agrupamento não tem ainda essas linhas definidas ou não as conhecem, revelam dúvidas também acerca dos **documentos** onde as mesmas devem constar. No entanto, os entrevistados consideram que as mesmas, se existirem ou existissem, deveriam estar expressas no Projeto Educativo e no Regulamento Interno. Já os inquiridos por questionário acrescentam a estes o Projeto Curricular. Os participantes defendem que essas **linhas são transmitidas aos profissionais** através das reuniões de departamento, Conselho de Docentes, Conselhos de Núcleo, Conselho Pedagógico e através da própria página (da internet) do Agrupamento.

A **relação da Supervisão com outras estruturas de gestão intermédia** é considerada pelos entrevistados como fundamental, nomeadamente com o Conselho Pedagógico, com os coordenadores de escola e com os diretores de turma.

Tendo em consideração o seu contexto de trabalho, os professores apontaram como **práticas que consideram de Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível** a avaliação do Projeto Curricular de turma, a colaboração com a Educação Especial, as reuniões e a observação dos trabalhos.

Quando questionados acerca de **mudanças ocorridas no Agrupamento, relativamente à operacionalização da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível e da Educação Inclusiva**, a maioria dos professores afirma que no Agrupamento estão a ser tomadas medidas que contribuem para a mudança das práticas e a melhoria da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, bem como para a inserção da escola na comunidade, essencialmente através de parcerias. Os professores destacam, ainda, os projetos realizados, aspeto também considerado importante por Alarcão (2000) quando apresenta a Supervisão como prática de apoio na elaboração de projetos.

De forma geral, as respostas dos participantes levam-nos a crer que o Agrupamento está sensível à questão da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível no contexto de uma Educação Inclusiva e tem trabalhado nesse sentido. Sentem, contudo, alguns medos e receios, sobretudo ao nível da comunicação pois, como o Agrupamento é bastante extenso, as informações podem não ser transmitidas de forma plena e completa, dificultando a implementação da Supervisão dos processos de GCF. Outro impedimento que se coloca é a resistência de alguns profissionais à implementação e aceitação da Supervisão, pois não se sentem à vontade, talvez por falta de formação adequada e abertura de espírito relativamente às vantagens que esta possa trazer ao processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introdução

Este último segmento do trabalho tem como finalidade apresentar algumas considerações sobre o processo de investigação que desenvolvemos e que, de certa forma, permitiram responder às questões que se definiram inicialmente e que nortearam o estudo. É que, mais do que um ponto de chegada, as considerações que se seguem representam apenas um momento de reflexão num processo que se inicia com este processo de investigação e que, por certo, continuará no futuro. Preferimos por isso falar em linhas de força que resultam deste percurso.

Considerações Finais

Na atualidade, a diversidade da população que frequenta as nossas escolas exige respostas adequadas, tornando-se imprescindível garantir igualdade no acesso e no sucesso educativo, no sentido de uma *Escola para Todos*.

Assim, é importante que a atividade docente se converta num processo permanente de reflexão e investigação para que possam ocorrer, mais facilmente, mudanças nas práticas curriculares, para que os professores e as escolas sejam capazes de dar respostas aos desafios e exigências que a sociedade hoje lhes coloca. Foi neste sentido que equacionámos o presente estudo, que decorreu num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, com a finalidade de podermos contribuir para a melhoria da qualidade da sua oferta educativa, bem como do serviço educativo que propicia. Como elementos estruturantes dessa melhoria elegemos as ações estruturadas de Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, procurando, por um lado, conhecer as perceções dos professores que aí trabalham e, por outro, sensibilizá-los para a necessidade de flexibilizarem o currículo que desenvolvem, de trabalharem em equipa e de recorrerem as metodologias que permitam envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, e tendo em consideração os resultados do estudo, inferimos algumas considerações que se prendem com as questões de investigação que constituíram a problematização desta investigação e que agora se retomam:

Considerações Finais

- Que percepções têm os professores sobre o processo de Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão?
- Que percepções têm os professores sobre as dinâmicas desenvolvidas na escola, visando dar resposta aos desafios que hoje se colocam à Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão?
- Que referenciais são adotados na escola para a construção de uma Gestão Curricular Flexível? Que critérios são definidos para a sua elaboração?
- Em que medida poderá a Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível potenciar a mudança e a melhoria das práticas docentes conducentes à inclusão (numa perspetiva de *Escola para Todos*)?

No que respeita à **primeira questão**, verificamos que, para os participantes, os três conceitos (Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão) estão intrinsecamente relacionados, na medida em que, pelo menos em termos teóricos, perspetivam a Educação Inclusiva como uma prática que visa proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, o que requer que o currículo seja desenvolvido de forma flexível e que a Supervisão seja um apoio para superar as dificuldades que emergem nesse processo.

Além disso, a maioria dos professores inquiridos reconhece que a escola deve organizar-se de modo a ter em conta os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes um desenvolvimento educativo global e harmonioso. O currículo deve ser adequado aos alunos e aos contextos em que se concretiza, devendo os professores assumir um papel de relevo nos processos de decisão e gestão curricular, o que os compele a mobilizar estratégias inovadoras que visem contribuir para a melhoria dos seus resultados de aprendizagem. Neste sentido, constatámos que a Supervisão, desde que seja perspetivada como forma de acompanhamento, apoio e dinamização do processo de ensino e de aprendizagem, é reconhecida por muitos professores como uma mais-valia, sobretudo por contribuir para fomentar o trabalho em equipa e a entajuda entre pares.

Considerações Finais

Contudo, os participantes reconhecem a existência de determinados obstáculos que dificultam a concretização de uma efetiva Educação Inclusiva no seio do Agrupamento, como, por exemplo, o facto de a Supervisão ser vista por alguns professores mais como uma atividade inspetiva e de controlo, ou mesmo uma imposição, do que como um apoio ao trabalho que desenvolvem na escola. Embora se esteja a caminhar no sentido de uma melhoria, existe ainda muito trabalho a fazer neste domínio.

Relativamente à **segunda questão** verificámos que os professores asseguram que no Agrupamento em estudo se têm vindo a desenvolver dinâmicas que apontam no sentido de uma Educação Inclusiva, o que demonstra que toda a organização se mostra sensibilizada perante esta questão, lutando para a eliminação das barreiras ainda existentes. Esta sensibilização tem passado pela criação de projetos e de parcerias, pela aposta no trabalho em equipa, onde professores de Educação Especial e do Ensino Regular trabalham em conjunto, pelo reconhecimento de que essas dinâmicas constituem o fio condutor para desenvolver práticas inclusivas. Para além destas iniciativas, foram ainda desenvolvidos *ateliers* de atividades diversas, a sala de multideficiência e o Projeto Fénix, uma aposta que visa apoiar os alunos na sua aprendizagem, concorrendo para a diminuição do abandono escolar e para minimizar as dificuldades individuais.

Em relação à **terceira questão**, constatámos que o Agrupamento tem procurado desenvolver dinâmicas de inovação e de trabalho colaborativo, estimular a motivação e o empenho dos vários agentes educativos, bem como uma aproximação entre a oferta educativa e as necessidades dos contextos em que a escola se insere. A inserção da escola na comunidade envolvente, a documentação elaborada e os projetos que referimos atrás são alguns dos referenciais adotados, sendo considerados por alguns docentes que participaram no estudo como apostas que visam contribuir para a mudança e melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, reconhecem que ainda precisam de ser dados os passos importantes para a definição das linhas que devem orientar todo o processo de Gestão Curricular Flexível. Assumem, ainda, que gerir flexivelmente o currículo requer que os professores usufruam de alguma liberdade para o poderem adaptar ao seu contexto de trabalho e proceder à diversificação de respostas para os problemas com que se deparam. Um currículo flexível gera aprendizagens mais

integradoras, proporcionando níveis de motivação mais avançados, ao mesmo tempo que obriga os profissionais a repensar as suas práticas e a adotar formas de atuação consonantes com os contextos reais da ação.

Por fim, no que diz respeito à **quarta questão**, concluímos que a maioria dos participantes assegura que a supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível pode contribuir para a melhoria das condições educativas, e facilitar a (re)organização de práticas que viabilizem uma efetiva Educação Inclusiva. Consideram, ainda, que a Supervisão poderá contribuir para consciencializar os docentes para a importância da reflexão e do questionamento inerentes às suas ações, em contexto de sala de aulas, nomeadamente sobre o modo como atuam e sobre as estratégias que utilizam no sentido de propiciar melhorias dos resultados dos alunos. Este trabalho não poderá ser realizado sem ações conjuntas dos profissionais envolvidos na aprendizagem, e portanto, não deverá ser uma prática fechada, mas sim uma orientação que se concretize na reconstrução de estratégias integradoras e que excluam qualquer sentimento de diferença.

Como consideração final verificamos que os participantes estão informados e asseguram que o Agrupamento, de um modo geral, está sensível à Educação Inclusiva, à Gestão Curricular Flexível e à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, embora essa sensibilidade seja manifestada essencialmente ao nível dos discursos. Apesar de todos os esforços, e de terem sido implementadas algumas práticas que visam uma Educação Inclusiva, existe, ainda, muito a ser feito nesse sentido.

Limitações do Estudo

A presente investigação e os resultados que a mesma permitiu alcançar não estão isentos de algumas limitações com que nos confrontámos à medida que o estudo foi sendo desenvolvido. Essas limitações, ou dificuldades, derivam de fatores de diversa natureza:

1. O facto de ser o primeiro projeto de investigação, com recurso a entrevistas como instrumento de recolha de dados, que a doutoranda desenvolveu.

2. O desenvolvimento do projeto estar limitado a nível de tempo.
3. O facto de a investigadora pertencer ao Agrupamento, o que poderá ter proporcionado algum enviesamento de resultados.

Outro aspeto que consideramos como uma limitação neste estudo prende-se com o facto do mesmo se circunscrever apenas aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (nível de escolaridade no qual a investigadora exerce a sua atividade profissional), uma vez que o Agrupamento abrange outros níveis de escolaridade, como o pré-escolar, o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Consideramos, por isso, que poderia ter-se constituído como uma mais-valia o envolvimento de todos os professores do Agrupamento, permitindo-nos construir uma visão mais alargada do objeto de estudo.

Sugestões para Investigações Futuras

A primeira orientação para eventuais estudos que se venham a desenvolver neste âmbito prende-se com a limitação referida anteriormente. Assim, consideramos que seria pertinente compreender de que modo a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível no contexto de uma Escola Inclusiva é concretizada pelos educadores de infância e pelos professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (recentemente), procurando encontrar-se pontos de divergência e de convergência em função das especificidades dos níveis de escolaridade. Do mesmo modo, entendemos que seria enriquecedor alargar o estudo a outros parceiros da comunidade educativa, nomeadamente aos pais e/ou encarregados de educação.

Face aos resultados do estudo consideramos que seria de extrema importância conceber e implementar um projeto de intervenção no Agrupamento na área da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, envolvendo os vários professores e Órgãos de Gestão, e cujo processo de implementação fosse alvo de investigação, no sentido de compreender o impacto dessa mesma intervenção na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e na procura de respostas educativas promotoras de uma Educação Inclusiva.

Considerações Finais

Outras investigações poderiam perspetivar a consecução dos objetivos seguintes:

- *Identificar carências formativas do pessoal docente que dificultem uma efetiva flexibilização, articulação e integração curriculares.*
- *Compreender como se processam os processos de articulação curricular, tanto a nível horizontal, como vertical.*

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABENHAIM, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ABRANTES, P. (2001a). A Gestão Flexível do Currículo: o ponto de vista da Administração. In Varela de Freitas et al. (Orgs.). *Gestão Flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- ABRANTES, P. (2001b). Reorganização Curricular do Ensino Básico - Princípios, Medidas e Implicações. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- ABRANTES, P. (2001c). À conversa com...Paulo Abrantes (entrevista de José Carlos Abrantes). *Noesis*, nº 58, pp. 15-22.
- ABRANTES, M. (2005). O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisiivo. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AGUIAR, J. & DUARTE, J. (2005). Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.11, n.2, p.223-240. Marília.
- AINSCOW, M. (1998). Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, M. (2000). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow et al. (Orgs.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, M., PORTER, G. & WANG, M. (2000). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

- ALARCÃO, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, pp. 151-168. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade.
- ALARCÃO, I. (1995). Supervisão de professores e inovação pedagógica. Aveiro: Edições CIDIne.
- ALARCÃO, I. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Coleção CIDIne. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In I. Sá-Chaves et al. (Orgs.). *Isabel Alarcão, percursos e pensamentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001a). Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALARCÃO, I. (2001b). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre supervisão. In M. Rangel, (Org). *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas*. Campinas: Papyrus Editora.
- ALARCÃO, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In J. Formosinho (Org.). *Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. S. Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. (2005). A Metáfora entre o experiencialismo e a transformação. In *Construção e Desconstrução do Conhecimento: signos de currículo*. Col. Prata da Casa, nº 13. São Luís.
- ALARCÃO, I. (2006). Supervisão Clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação dos professores. In I. Sá-Chaves et al. (Orgs.). *Isabel Alarcão, percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- ALARCÃO, I. (2007). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. Conferência Apresentada na Unidade de I&D de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 119-127.
- ALARCÃO, I. et al. (2005). Supervisão: investigações em contexto educativo. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. (2008). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação: contributos dos colóquios CIDInE*, pp. 201-232. Aveiro: Edições CIDInE.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (2000). Supervisão de Professores e desenvolvimento Humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves et al. (Orgs.). *Isabel Alarcão, percursos e pensamentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- ALCUDIA, R. et al. (2002). Atenção à diversidade. Porto Alegre: Editora Artmed.
- ALMEIDA, M. (2007). A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?. Brasil: Instituto Inclusão Brasil.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2003). Metodologias da investigação em psicologia e educação. 3ª ed. Braga: Psiquilíbrios.
- ALONSO, L. et al. (1994). A construção do currículo na escola: Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- ALONSO, L., PERALTA, H. & ALAIZ, V. (2001). Parecer sobre o projecto de “gestão flexível do currículo”. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.

- ALONSO, M. (1998). Inovação Curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e construtivista sobre a prática da inovação/formação. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, C. (2006). O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In M. Santos e M. Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- ALVES, J. (2009). O Projecto Fénix e as Condições de Sucesso num Contexto de Alargamento. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia.
- ALVES, P. (2002). Autonomia Curricular: a face oculta da (re)centralização?. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- AMARAL, M., MOREIRA, M & RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org). *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (1964). American educational research journal: a quarterly publication of the American Educational Research Association. Washington: American Educational Research Association.
- ANDRÉ, M. (2002). A Pesquisa no cotidiano escolar. In I. Fazenda (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- ANTONIO, J. & GONZÁLEZ, T. (2002). Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Editora Artmed.
- ARANHA, M. (2001). Inclusão social e municipalização. In *Novas Diretrizes da Educação Especial*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação.
- ARAÚJO, F., PIGNATELLI, M & ANDRADE, M. (2001). Gestão flexível do currículo. Relatório 2000/2010. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.

- ARAÚJO, P. (2004). Tomada de decisões e gestão curricular: um estudo de caso no 2º CEB. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BAPTISTA, J. A. (1999). O sucesso de todos na Escola Inclusiva. In CNE (Ed.). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARBOSA, A. (2009). Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos: estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- BARBOSA, L. (1999). A avaliação e a supervisão: instrumentos de gestão estratégica das organizações educativas. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, P. (2008). O questionamento do supervisor e dos docentes nas sessões de formação contínua: uma estratégia de reflexão sobre a praxis. Aveiro.
- BARROSO, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In *Fórum Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- BARROSO, J. (2000). Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos. Cadernos PEPT. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (2004). A Autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.2. Braga: Universidade do Minho.
- BELL, J. (2002). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.
- BÉNARD DA COSTA, A. (1996). A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. In *Inovação*, n.9, pp. 151-163.
- BÉNARD DA COSTA, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Eds.). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.

- BÉNARD DA COSTA, A. (2006a). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões. Debate Nacional sobre Educação. Lisboa.
- BÉNARD DA COSTA, A. (2006b). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexos sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?*. Fórum de estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- BIZARRO, R. (2006), Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a educação no século XXI. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- BLANKSVÄRD, L., CASTILLO, N. & TOOLANEN, M. (2007). *Service Recovery – How Companies Handle Customer Complaints*. Bachelor Thesis. Lulea: University of Technology.
- BLUMBERG, A (1976). Supervision: what is and what might be. In *Theory into practice*, n.15, pp.91-284.
- BOAS, M. (1991). A prática da supervisão. In N. Alves (Org.). *Educação e supervisão: o trabalho colectivo na escola*. São Paulo: Cortez.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro en la política actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. In M. Pereyra et al. (Eds.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos de un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares Corredor.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do mundo, com autorização escrita da Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Trad. Ana Bénard da Costa. Reino Unido: CSIE.

- BORBA, A. (2001). *Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar*. São Paulo: EDUC.
- BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- BRANQUINHO, M. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática supervisiva*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BRAZÃO, M. & SANCHES, M. (1997). Professores e reforma curricular: práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistémicos da escola?. *Revista de Educação*, vol. 6, n.2. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- BRZEZINSKI, I. (2002). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In I. Brzezinski (Org.). *Profissão Docente: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Editora Plano.
- BURGESS, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CABRAL, R. (2004). *A formação de professores e as estruturas educativas: o desafio da cooperação para o desenvolvimento da excelência*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- CACHAPUZ, A., PRAIA, J. & JORGE, M. (2000). Reflexão em torno de perspectivas do ensino das ciências: contributos para uma nova orientação curricular: ensino por pesquisa. *Revista de Educação*, vol. 9, n.1, pp. 69-79.
- CADIMA, A. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico – alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAMISÃO, I. (2004). *Percepção dos professores do Ensino Básico acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- CANAVARRO, J., PEREIRA, A. & PASCOAL, P. (2001). *Gestão e flexibilidade curricular*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- CARAMÃO, M. (2009). Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- CARLA, T. (2000). A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, K. & SANT'ANNA, R. (2000). O papel do supervisor escolar na selecção de conteúdos. Minas Gerais: Faculdade de Viçosa.
- CARVALHO, A. (2010). Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CASANOVA, M. (2001). Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola. Comunicação a ser inserida no âmbito do seminário *Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores - Secção F: Supervisão da Prática Pedagógica*. Évora: Universidade de Évora.
- CASTANHO, D. (2007). Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- CÉSAR, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- CHARLOT, B. (2005). Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO, II. (1992). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (1998). Integração, um conceito discriminatório. A Caminho de uma Escola Inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORRÊA, V. E STAUFFER, A. (2006). Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In M. Santos e M. Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- CORREIA, I. (2007). Os procedimentos dos professores de educação musical face à inclusão de jovens com necessidades educativas especiais na aula regular de educação musical um estudo extensivo sobre representações de professores de educação musical. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- CORREIA, L. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- CORREIA L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?. In D. Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2003). Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In D. Rodrigues (Ed.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- CORREIA, L. (2008). A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- CORTELLA, M. (1999). A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire.
- COSTA, J. & RAMOS, M. (2004). Os Professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos de escola e de turma. In N. Costa et al. (Orgs.). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- COSTA, H. (2009). O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- COSTA, M. (2006). Desafios da Educação Inclusiva. Um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores do Apoio Educativo. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias.
- COSTA, J., DIAS, C. & VENTURA, A. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: projecto, decreto e práticas nas escolas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. et al. (Orgs.). (2004). Gestão curricular: percursos de investigação. Aveiro: Universidade.
- COUTINHO, C. & CHAVES, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, n.1, pp. 99-221-243. Braga: Universidade do Minho.
- CRSE (1988). Comissão de Reforma do Sistema Educativo-Proposta global de reforma. Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1998). Comissão de Reforma do Sistema Educativo – proposta Global da Reforma do Sistema Educativo. Opções Fundamentais para os nossos planos curriculares do ensino básico e secundário. In F. Machado e M. Gonçalves (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular: problemas e perspectivas*. Col. Biblioteca Básica da Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.
- CUNHA, A. (2007). Formação de professores: a investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- DÁCIO, A. (2005). Do Pretendido ao Acontecido: o olhar de uma escola na vivência da reorganização curricular. In M. Roldão (Org.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem?*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- DE BRUYNE, P. HERMAN, J. & DE SCHOUTHEETE, M. (1975). Dynamique de la recherche en sciences sociales. *Revue Française de Sociologie*, vol. 3, n.3. Paris: Press Universitaires de France.
- DELORS, J. et al. (1996). Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. In *UNESCO - Educação um Tesouro a Descobrir*. Tradução de J. Eufrazio. UNESCO: Edições ASA.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB). (1997). Relatório do Projecto Reflexão Participada sobre os currículos do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB). (1999). Gestão Flexível do Currículo. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB). (2000). Gestão flexível do currículo. Relatório ano lectivo 1999-2000. Lisboa: Ministério da Educação.
- DESHAIES, B. (1992). Metodologia da Investigação em Ciências Humanas. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- D'HAINAUT, L. (1980). Educação: dos fins aos objectivos. Coimbra: Almedina.
- DINIS, R. (2002). Gestão curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DINIS, R. & ROLDÃO, M. (2004). Gestão Curricular no 1º Ciclo de Ensino Básico: discursos e práticas. In Bénard da Costa et al. (Org.). *Gestão Curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DINIS, R. & VIGÁRIO, J. (2002). Gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico: discursos e práticas. Aveiro.
- DUEK, V. (2006). Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

- ECO, U. (1988). Como se faz uma tese. Lisboa: Editorial Presença.
- ELMORE, et al. (1990). Restructuring schools: The next generation of educational reform. S. Francisco: Jossey-Bass.
- ESCOREL, S. (1995). Exclusão social no Brasil contemporâneo - um fenómeno sociocultural totalitário?. XIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu.
- ESTEVES, M. (2000). Flexibilidade curricular e formação de professores. In *Revista de Educação*, vol.9, n.1, pp. 117-123. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. 4ª ed. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, T., ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2002). Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000). Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, J. (2000). Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade: manifesto para a esperança e a felicidade dos seres humanos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- FERNANDES, P. (2005). Da Reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: uma análise focalizada nos discursos. In C. Leite, (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, J. (1993) A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Editora Unimep.
- FERREIRA, M. (1999). A construção da escola inclusiva: um estudo sobre a escola em Bragança. Dissertação de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- FERREIRA, M. et al. (1999). Diálogos sobre o vivido: A gestão flexível do currículo, práticas e atitudes em confronto e análise. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.13, pp. 141-211.

- FERREIRA, M. & GUIMARÃES, M. (2003). Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- FERREIRA, W. & MARTINS, R. (2007). De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus Editora.
- FIGUEIREDO, M. (2002). As fronteiras da formação: a profissão de professor e a escola inclusiva. Revista *Inclusão*, vol. 3. Braga: Universidade do Minho.
- FLORES, M. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, vol. 21, n.2, pp. 391-412. Florianópolis: Editora da UFSC.
- FLYVBJERG, B. (2001). Making Social Science Matter: Why Social Science Fails and How it Can Succeed Again. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOGLI, B., FILHO, L. & OLIVEIRA, M. (2006). Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In M. Santos e M. Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- FORMOSINHO, J. (1983). Noções de Sociologia da Educação (texto policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1991). Currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado e M. Gonçalves (Orgs.). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – problemas e perspectivas*. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. (2002a). A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2002b). A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Práticas. In *Infância e Educação – investigação e práticas*. Revista GEDEI, n. 4, pp. 42-68.
- FORMOSINHO, J. et al. (2000). Políticas educativas e autonomia das escolas. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO J. et al. (2010). A autonomia da escola pública em Portugal. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- FORTES RAMIREZ, A. (1995). Episteologia de la educación especial. In S. Garcia (Dir.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. España: Marfil - Colección ciencias de la educación.
- FREITAS, C. (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. In *Gestão flexível do Currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Col. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- FREITAS, C., LEITE, C. & VALENTE, V. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas. Porto: Asa Editores
- FREITAS, N. (2008). Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas*, vol. 16, n.60, p. 323-336. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO.
- GARCIA, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento de como aprender e ensinar. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 9.
- GARCIA, C. (1999). Formação de Professores para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R & MATALON, B. (2001). O Inquérito: teoria e prática. 4ª ed. Tradução portuguesa. Oeiras : Celta Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- GLICKMAN, C. (1990). Supervision of Instrucion: a developmental approach. 2ª ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- GOMES, E. (2001). (Re) pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico: as práticas pedagógicas V e VI na Universidade dos Açores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GOMES, M. (2011). A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos – conceitos, estratégias e práticas. Col. Prometeu. Porto: Edições Ecopy.
- GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- GONÇALVES, A., GOMES, A. & MADUREIRA, F. (2007). (Re)Projectar a escola: importância do PCT numa escola reflexiva. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- GONÇALVES, M. (2002). Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo e a gestão do eu - afectivo. Dissertação de Mestrado (documento policopiado, não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GONZÁLEZ, A. & URRUTXI, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.55/2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- GONZÁLEZ, J. (2002). Educação e diversidade: bases didácticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed.
- GONZÁLEZ, J. et al. (Coords.). (2002). Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención. Madrid. Ediciones Pirámide.
- GOODSON, I. (1997). A construção social do currículo. Lisboa: EDUCA.
- GRANDE, R. (2006). Inclusão: privilégio de conviver com as diferenças: memorial. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- GEDE (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação e Infância). (2000). Infância e educação: investigação e práticas. In *Revista do GEDEI*. Lisboa: GEDE.
- GEP (1986). As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Lisboa: GEP - ME
- GRUNDY, S. (1991). Product o praxis del curriculum. Madrid: Morata.
- GUBA, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In Gimeno Sacristán e A. Gómez (Eds.). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- HALL, S. (2001). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- HARGREAVES, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna. Lisboa: McGraw-Hill.

- HEGARTY, S. (2005). Conferência realizada na Faculdade de Motricidade Humana, em 3 de Maio de 2005.
- HENRIQUES, A. (2007). O professor do 1º ciclo e a educação intercultural (flexibilidade curricular e especificidade da organização educativa) – estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- HERNÁNDEZ, S. et al. (2006). Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill.
- HILL, M. & HILL, A. (2008). Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- IBE – Bureau Internacional de Educação. (2005). Uma Comunidade de Prática como uma Rede Global dos que desenvolvem currículos – Documento Quadro. Geneva: Bureau Internacional de Educação.
- INOCENTES, E. (2006). O processo supervisivo na formação em contexto de trabalho: um estudo no contexto dos cursos de especialização tecnológica do programa Aveiro Norte. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- IRALDI, L. (1987). Currículo: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos e o currículo universitário. São Paulo: Atlas.
- IRIBARREN, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. Revista *Iberoamericana de Educación*, n. 53/6. Organización de Estados para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- IZQUIERDO, T. (2006). Necessidades educativas especiais: a mudança pelo relatório Warnock. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- JESUS, S. (1998). Professor generalista e Escola Inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos. In *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Coimbra: Distribuidora Minerva.
- JESUS, S. (2001). Perspectivas para a construção de uma Escola Inclusiva. In S. Jesus e M. Martins. (Orgs.). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Porto: ASA Editores II.

- JESUS, S. & MARTINS, M. (2001). Escola Inclusiva e apoios educativos. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.
- JOHNSON, M. (1980). Definições e modelos na teoria do currículo. In R. Messik, L. Paixão e L. Bastos (Orgs.), *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar.
- KADLUBITSKI, L. & JUNQUEIRA, S. (2009). Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. Revista *Educação*, vol.34, n.1, pp. 179-194. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.
- KAFROUNI, R. & PAN, M. (2001). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. Revista *InterAÇÃO*, n.5. Curitiba.
- KELLY, A. (1981). O currículo: teoria e prática. São Paulo: Editora Harbra.
- KEMMIS, S. (1993). El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1992). Fundamentos de metodologia científica. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- LEITE, C. (2000). A Flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. Revista *Território Educativo*, n. 7, pp. 20-26.
- LEITE, C. (2001). A Reorganização Curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios. In Freitas et al. (Orgs.). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2002). O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- LEITE, C. (Org.). (2005). Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o séc. XXI. Porto: Porto Editora.
- 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.

- LEMOS, J. & CONCEIÇÃO, J. (2001). Currículo e autonomia - Legislação anotada. Porto: Porto Editora.
- LESSARD-HÉRBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas. 2ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, A. et al. (2005). Construção e desconstrução do conhecimento: signos de currículo. São Luís: Imprensa Universitária.
- LIMA, E. (2001). Um Olhar Histórico sobre a Supervisão. In M. Rangel et al. (Org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. São Paulo: Papirus Editora.
- LIMA, J. (2002). As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. & PACHECO, J. (2006). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora
- LIMA, M. (1995). Inquérito Sociológico: problemas e metodologia. Lisboa: Editorial Presença.
- LIMAS, C. (1994). Ser professor: um desafio para o terceiro milénio. Aveiro.
- LOPES, A. (2001). Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LOPES, A. (2003). Projecto de gestão flexível do currículo. Os professores num processo de mudança. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- LOPES, C. & COUTO, E. (1999). A Psicologia da Saúde na Revista *Análise Psicológica*: estudo bibliométrico. *Revista Análise Psicológica*, vol. 17, n.3, pp. 457-470. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- LOPES, E. (2008). Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

- LOURENÇO, M. (1998). Contexto regulador e ensino das ciências – um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- LUCK, H. (2006a). Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Vozes.
- LUCK, H. (2006b). A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- MACEDO, M. (2002). Mudar em (e na) educação: a construção de um desejo: dinâmicas de Inovação curricular sustentadas numa escola do 1º ciclo. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- MACHADO, A. (Org.). (2005). Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva: direitos humanos na escola. São Paulo, Brasília: Casa do Psicólogo – Conselho Federal de Psicologia.
- MACHADO, M. (2006). O papel do professor na construção do currículo: Um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MACHADO, F. & GONÇALVES, M. (1991). Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas. Rio Tinto: Edições ASA.
- MADER, G. (1997). Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In M. Mantoan et al. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.
- MADUREIRA, F., GONÇALVES, A. & GOMES, A. (2007). (RE)Projectar a Escola: Importância do PCT numa Escola Reflexiva. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- MAGALHÃES, O. (2005). Efeitos da Reorganização Curricular na Formação Contínua de Professores. In C. Leite (Org.). *Mudanças Curriculares em Portugal – transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

- MAIA, I. (2003). Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores: estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MAROCO, J. & BISPO, R. (2003). Estatística aplicada às ciências sociais e humanas. Lisboa: Climepsi Editores.
- MARQUES, C. (2002). Diferenciação Curricular: Concepções e Práticas de Professores. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MARQUES, J. & LACERDA, C. (2002). Diferenciação curricular: concepções e práticas de professores. Aveiro.
- MARTINS, C. & CAVAGNARI, L. (2005). Quando a formação reflexiva do professor se torna um caso de Supervisão. *Revista Olhar de Professor*, vol. 8, n.1, pp. 91-105. Ponta Grossa.
- MARTINS, L. (2007). Formação contínua de professores do 1º CEB. Em ensino experimental das ciências. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, M. (2001). Apoios Educativos e Práticas Pedagógicas. In S. Jesus e M. Martins. (Org.). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Porto: Edições ASA.
- MCNEIL, J. (1977). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston: Little Brown.
- MEDEIROS, R. (2000). O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEINARDI, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación de calidad en escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, n.8. Buenos Aires: Organización de Estados para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MENDES, E., RODRIGUES, O. & CAPELLINI, V. (2003). O que a comunidade quer saber sobre Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 9, n. 2, p.181-194. São Paulo – Marília.

- MIGUÉNS, M. (2008). De olhos postos na educação especial. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- MILES, M. & HUBERMAN, M (1984). Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods. Newbury Park, CA : Sage.
- MILLER, J. & SELLER, N. (1985). Curriculum, Perspectives and Practice. New York: Longman.
- MINGUET, P. (1998). A construção do conhecimento na educação. Porto Alegre: Artmed.
- MOREIRA, A. et al. (1992). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez Editora.
- MOREIRA, L. & BAUMEL, R. (2001). Currículo em educação especial: tendências e debates. *Revista Educar*, n. 17. Curitiba: Editora da UFPR.
- MOREIRA, M. (1996). A investigação - acção na formação reflexiva do professor – estagiário de Inglês. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MOREIRA, M. (2004). O Papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. A. (2000). As Necessidades das Famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Inclusão*, n.1.
- MORGADO, J. A. (2003a). Qualidade, Inclusão e Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- MORGADO, J. A. (2003b). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Miranda Correia (Org). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. A. (2004). Qualidade na Educação: um desafio para os professores. Lisboa: Editorial Presença.

- MORGADO, J. C. (1998). A (des)construção da autonomia curricular: um estudo exploratório. Tese de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2000). A (des)construção da autonomia curricular. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. Freitas, J. Leite e M. Valente. (Orgs.). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Cadernos do CRIAP – Investigação e Prática. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. C. (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- MORGADO, J. C. (2004). Liderança e Autonomia: impacto na mudança das práticas curriculares. *Revista Contrapontos*, vol. 4, n. 3, pp.425-438.
- MORGADO, J. C. (2005). Currículo e profissionalidade docente. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. & PARASKEVA, J. (2000). Currículo: factos e significações. Porto: Edições ASA.
- MOTA, A. (2007). Cooperar para incluir formas de cooperação entre o docente de educação especial e o docente titular de turma, no 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Universidade Lusófona.
- NATIONS UNIES. (2008). Les droits de l’homme et le système des Nations Unies: des clés pour agir. Déclaration Universelle des droits de l’homme. SLNG.
- NIELSEN, L. (1999). Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores. Col. Educação Hoje. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. In *Revista Inovação*, vol. 9, n.1 e 2, pp. 139-147. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (Org.). (1991). Um tempo de ser professor. Porto: Porto Editora.

- NUNES, J. (2000). O professor e a acção reflexiva: portfolios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional. Porto: Edições ASA.
- OLIVA, P. (1998). Supervision and Curriculum Development. In G. Firth e E. Pajak (Eds.). *Handbook of Research on School Supervision*. New York: Macmillan.
- OLIVEIRA, M. (1996). A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto de formação contínua. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OLIVEIRA, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995a). Educação para Todos: da componente Nacional às componentes curriculares regionais e locais. Cadernos PEPT. Lisboa: Ministério de Educação.
- PACHECO, J. A. (1995b). O pensamento e a Acção do Professor. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). Currículo: teoria e práxis. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. de Lima e J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (Org.). (2007). Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed.
- PARASKEVA, J. (2001). As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo. Porto: ASA II Editores.
- PARASKEVA, J. & MORGADO, J. C. (1998). Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica. In J. A. Pacheco, J. Paraskeva e A. Silva (Orgs.). *Reflexão e*

Inovação Curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares.
Braga: Universidade do Minho.

PARDAL, L. (2005). A Escola, o Currículo e o Professor. Cadernos de análise sócio-organizacional da educação, n.7. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, F. (1998). Da escola para alguns a uma mesma escola para todos. *Revista Apoios Educativos*, n. 1. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.

PERRENOUD, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (2000). Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed.

PESTANA, M. & GAGEIRO, J. (1998). Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.

PIERON, M. (1996). Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

PIMENTA, S. (Org.). (1997). Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez Editora.

PINHEIRO, I. (2001). Atitudes dos professores do 2º ciclo do ensino básico das escolas do CAE - Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

PORTUGAL, G. (1992). Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

- RALHA SIMÕES, H. & SIMÕES, C. (1995). Nível do Ego e Processos Metacognitivos no Contexto da formação em Supervisão. In I. Alarcão (Ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cadernos CIDIne.
- RANGEL, M. (Org.). (2001). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus.
- REGO, T. & VYGOTSKY, L. (1995). *Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- REIS, M. (2009). *As dimensões pessoal e interpessoal na relação professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REIS, S. (2008). *Formação e supervisão de professores para a educação em ciências no 1º CEB*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REVISTA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (2002). *Investigar em educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 1, n.1. Lisboa.
- REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO (2004). *Contra o pessimismo pedagógico: o contributo da pedagogia diferenciada*. Lisboa: UID.
- RIBEIRO, A. (1996). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, D. (2000). *A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente*. In I. Alarcão (Ed.). *Escola Reflexiva e Supervisão – uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- RIEF, S. & HEIMBURGE, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (Org.). (2000). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- RODRIGUES, D. (Org.). (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- RODRIGUES, D. (2003). Educação Inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- ROLDÃO, M. (1995a). O Director de Turma e a Gestão Curricular. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, nº 2. Lisboa: Instituto de Inovação Social.
- ROLDÃO, M. (1995b). Currículo escolar em perspectiva histórica. *Cadernos de Projecto Museológico sobre Educação Superior de Educação*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- ROLDÃO, M. (1999a). Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999b). Gestão Curricular: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- ROLDÃO, M. (1999c). O currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Eds.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico- reflexão participada*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999d). Currículo e gestão curricular – o papel das escolas e dos professores. In *Fórum – Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- ROLDÃO, M. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – Campos e níveis de decisão curricular. In *Revista da Educação*, vol. IX, n. 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- ROLDÃO, M. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In Varela de Freitas et al. (Eds.). *Gestão Flexível do Currículo –*

contributos para uma reflexão crítica. Col. *Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, M. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Col. *Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, M. (2003b). *Diferenciação curricular e inclusão*. In D. Rodrigues (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (2005a). *Gerir o Currículo é Preciso – a questão da qualidade*. In M. Roldão (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

ROLDÃO, M. (Coord.). (2005b). *Formação e práticas de gestão curricular: crenças e equívocos*. Coleção *Cadernos do CRIAP*. Porto: Edições ASA.

ROLDÃO, M. et al. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.

ROSEK, M. (2009). *A educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias*. Porto Alegre: Faculdade da Educação da PUCRS.

RUIVO, J. (Org.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE.

SÁ-CHAVES, I. (1990). *Professores, eixos de mudança: o pensamento pedagógico na post-modernidade*. Aveiro: Estante.

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (1999a). *O currículo como meio ou instrumento*. In M. Roldão (Coord.). *IV Fórum do Ensino particular e cooperativo. Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Algarve: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.

SÁ-CHAVES, I. (1999b). *Supervisão: concepções e práticas*. Conferência de abertura da semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino. Aveiro: Tipave, Indústria Gráfica de Aveiro.

- SÁ-CHAVES, I. (2001). *Gestão Flexível do Currículo: Sinais e razões. Reflexão sobre práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SÁ-CHAVES, I. (2003a). *Desenvolvimento Curricular e Supervisão: dispersão semântica e ambiguidade*. In O. Sousa e M. Ricardo (Orgs.). *Uma Escola com Sentido: currículo em análise e debate*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- SÁ-CHAVES, I. (2003b). *Formação de professores: interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: ESES - Escola Superior de Educação de Santarém.
- SÁ-CHAVES, I. & RODRIGUES, M. (2004). *Gestão Curricular e Cultura de Escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte*. In J. Costa, A. Andrade, A. Mendes e N. Costa (Orgs.). *Gestão Curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. et al. (Coords.). (2006). *Percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2007a). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2007b). *Cultura, Conhecimento e Identidade: universidade e contemporaneidade*. Revista *Saber Educar*, n. 12. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- SÁ-CHAVES, I. (2007c). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. et al. (Coords.). (2006). *Percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. & RODRIGUES, M. (2004). *Gestão Curricular e Cultura de Escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte*. In J. Costa, A.

Andrade, A. Mendes e N. Costa (Orgs.). *Gestão Curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANCHES, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e apoios e complementos educativos: no quotidiano de um professor*. Porto: Porto Editora.

SANCHES, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir: da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, n. 5. Lisboa.

SANCHES, I. (2007). *À la recherche des indicateurs d'éducation inclusive. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien éducatif au Portugal*. Thèse de doctorat. Lyon: Université Lumière.

SANCHES, I & TEODORO A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa.

SANCHES, I & TEODORO A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.2, pp. 105-149. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

SANT'ANA, I (2005). *Educação inclusiva: concepções de professores e directores*. *Psicologia em Estudo*, vol. 10, n. 2, pp. 227-234.

SANTOS, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

SANTOS, M. & PAULINO, M. (Orgs.). (2006). *Inclusão em educação: culturas políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

SCOCUGLIA, A. (2005). *As Reflexões Curriculares de Paulo Freire*. *Revista Lusófona da Educação*, n.6, pp. 81-92. Lisboa.

SCHON, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

SEQUEIRA, F., CARVALHO, J. & GOMES, A. (2001). *Ensinar e escrever teoria e prática*. In Actas do Encontro da Reflexão sobre o ensino da escrita. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- SERGIOVANNI, T. & STARRATT, R. (1978). Novos padrões de supervisão escolar. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- SERRA, D. (2006). Inclusão e ambiente Escolar. In M. Santos e M. Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- SERRA, H. (2005). Paradigmas da Inclusão no contexto mundial. *Revista Saber (e) Educar*, n.10, Edição Portuguesa, pp.31-50. Porto.
- SERRANO, J. (2005). Percursos e Práticas Para Uma Escola Inclusiva. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- SIL, V. (2004). Alunos em situação de insucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, N. (2006). O portfólio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo na formação pós-graduada. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, M. (2004). Reflectir para (re)construir práticas. *Revista Lusófona da Educação*, n.4, pp. 51-60.
- SILVA, M. & MOREIRA, M. (2007). Escola Universal...Escola Reflexiva. Trabalho de projecto de investigação não editado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- SIMÃO, A. et al. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n.8, pp.61-74.
- SIMÕES, C. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SMEHA, L. & FERREIRA, L. (2008). Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, vol. 21, n.31, pp. 37-48. Santa Maria.
- SMEHA, L. & SEMINOTTI, N. (2008). Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos. *Revista Educação*, vol.33, n.2, pp. 305-322. Santa Maria.

- SOUSA, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*, vol. 2, pp. 93-119. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- SOUSA, J. (2007). Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, L. (1994). A criança deficiente mental: contributo ao estudo do pensamento lógico. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- SOUSA, L. (1998). Crianças (con)fundidas entre a escola e a família, uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). Inclusão: um guia para educadores. São Paulo: Editora Artmed.
- STAKE, R. (2003). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. 2ª ed. London: Sage.
- STAKE R. (2005). Investigación con estudios de casos. 4ª ed. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata
- STUBBS, S. (2008). Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos. Oslo: The Atlas Alliance.
- SWAN, W. (1998). Supervision in Special Education. In G. Firth & E. Pajak (Eds.). *Handbook of Research on School Supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (1998). Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TAVARES, J. (1992a). A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão. Aveiro: CIDIne.

- TAVARES, J. (1992b). Supervisão e formação de professores. Aveiro: CIDIne.
- TAVARES, J. et al. (1999). Investigar e formar em educação: *Actas do Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 2, n. 4, pp. 533-545. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: Falmer Press.
- TOMAZ, A. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos Desafios à Formação de Professores*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TOMLINSON, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- TOMLINSON, C. & ALLAN, S. (2002). *Liderar Projecto de Diferenciação Pedagógica*. Porto: ASA Editores.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TURATO, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca.
- UNESCO (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO: Edições ASA.
- UNESCO (2005). *Uma comunidade de prática como uma rede global dos que desenvolvem currículos*. Documento Quadro, Bureau Internacional de Educação.

- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture. Paris.
- UNESCO (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir: 48e session de la Conférence internationale de l'éducation*. Genève.
- UNESCO (2009). *Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation pour Tous*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. France.
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers – A reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERNECK, C. (2003). *Educação inclusiva: (com)vivendo com a mudança para novos paradigmas*. In M. Ferreira e M. Guimarães (Orgs.). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- WILSON, J. (2000). *Doing justice to inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, vol.15, n.3, pp. 297-304.
- VALA, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Silva e J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VEIGA, L. et al. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais: ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- VIEIRA, F. (2006). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica*. In F. Vieira et al. (Orgs.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- VIEIRA, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP. Lisboa: Ministério da Educação.

- VIEIRA, M. (2005). A Gestão Flexível do Currículo e a Inovação. Um olhar construído a partir dos balanços das escolas. In C. Leite (Org.). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- VIEIRA, R. (1999). Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade. Porto: Profedições.
- VIVEIROS, H. & MEDEIROS, T. (2005). Modelos de Supervisão e Desenvolvimento Cognitivo de Futuros Professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros e H. P. Jesus. (Orgs.). *Supervisão: investigações em contexto educativo*. Aveiro e Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- VOLTZ, L., BRAZIL, N. & FORD, A. (2002). O que realmente importa sublinhar na Educação Inclusiva: Guia prático para a sua implementação. *Revista Inclusão*, n.3, pp. 05-20.
- YIN, R. (2005). Estudo de caso: planeamento e métodos. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman Editora.
- YINGER, R. (1986). Evaluación y toma de decisiones: posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores. In V. Angullo (Ed.). *Pensamiento de los profesores e toma de decisiones*. Sevilla: SPUS.
- ZABALZA, M. (1992a). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Col. *Perspectivas Actuais*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (1992b). Do Currículo ao projecto da escola. In R. Canário (Org). *Inovação e projecto educativo da Escola*. Lisboa: Educa.
- ZABALZA, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar: que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola. In *Fórum – Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- ZEICHNER, K. (1993). A Formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas. Colecção Educa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Estabelece o quadro geral do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo))

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Março. Cria as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. Estabelece o 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. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Aprova o regime de apoio educativo especial a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 301/93, de 31 de Agosto. Estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico para as crianças e jovens em idade escolar.

Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro. Regulamenta os procedimentos necessários à aplicação de medidas previstas no D.L. 319/91.

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 29 de Julho – DR, II Série, n.º 189, de 17 de Agosto. Sobre Equipas de Educação Especial

Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho. Define a prestação de apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho. Define a prestação de apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais.

Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro. Retifica o DL n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

Parecer n.º 3/99, Conselho Nacional de Educação, de 17 de Fevereiro. (Sobre a educação de crianças e alunos com necessidades educativas especiais).

Parecer n.º 9/2004, Conselho Nacional de Educação, de 27 de Setembro (sobre o Anteprojeto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio sócio-educativo).

Decreto-Lei nº 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 atividade e da participação em um ou vários domínios da vida).

Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001. Diário da República, 18 de Janeiro de 2001.

Despacho nº9590/99 de 14 de Maio de 1999. Diário da República, II Série. Secretaria de Estado da Educação e Inovação

Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio (autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação)

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril (o reforço da autonomia das escolas)

Decreto -Lei n.º 224/2009 de setembro (altera o Decreto-Lei nº 75/2008)

ANEXOS

ANEXO 1

Guião da Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

Macro-categoria	Objetivos Específicos	Questões orientadoras
Educação Inclusiva	-Conhecer as perspetivas dos entrevistados sobre EI	<p>-Que atuações ocorrerão na escola se a escola for inclusiva?</p> <p>-Dê exemplos de atuações que ocorrerão numa escola com práticas inversas à EI?</p> <p>-Na sua opinião, como é que as escolas têm de se organizar para se tornarem verdadeiramente inclusivas?</p> <p>-Que vantagens propicia uma EI para os alunos?</p> <p>E para os professores?</p> <p>- Que aspetos da EI os professores valorizam?</p> <p>E quais os que criticam?</p>
	-Identificar perceções sobre as dinâmicas desenvolvidas no sentido de uma EI	<p>-Considerando a sua experiência, como e em que se nota se a comunidade educativa, em geral (pais, auxiliares de ação educativa, alunos ...), está sensível a esta questão da EI?</p> <p>- E neste Agrupamento, concretamente?</p> <p>- Considera que este Agrupamento está a caminhar no sentido de uma EI?</p> <p>-Indique algumas das medidas que têm sido tomadas, neste Agrupamento, para tornar a escola mais inclusiva.</p> <p>- Que obstáculos tem encontrado na operacionalização da EI neste</p>

		<p>Agrupamento?</p> <p>-Que medidas têm procurado adotar para ultrapassar esses obstáculos?</p>
Gestão Curricular Flexível	<p>- Identificar as percepções dos entrevistados sobre Gestão Curricular Flexível.</p> <p>-Identificar a percepção dos entrevistados relativamente aos referenciais adotados para a construção de uma Gestão Curricular Flexível na Escola.</p> <p>-Como são percecionadas pelos entrevistados as dinâmicas de Gestão Curricular Flexível desenvolvidas na Escola.</p>	<p>-No seu entender o que distingue gerir o currículo de forma flexível de uma gestão rígida?</p> <p>- Indique algumas vantagens da Gestão Curricular Flexível no plano do que os alunos aprendem?</p> <p>-Considera que a Gestão Curricular Flexível se configura como um contributo para a construção de uma EI? Porquê?</p> <p>-Neste Agrupamento existem linhas orientadoras para as práticas de Gestão Curricular Flexível? Quais?</p> <p>-Quem são os responsáveis por definir essas linhas orientadoras?</p> <p>-Em que documentos se encontram registadas?</p> <p>-Que participação têm os professores na definição e debate desses princípios?</p> <p>-Como são dadas a conhecer aos professores?</p> <p>-O Agrupamento tem outros projetos elaborados com a finalidade de responder adequadamente à diversidade de todos os seus alunos? Quais? Em que consistem?</p>
Supervisão dos processos de Gestão Curricular	-Identificar o perfil de competências do professor supervisor que	-Considera que seria importante supervisionar os processos de Gestão Curricular Flexível?

Flexível e Inclusão	coordena os processos de Gestão Curricular Flexível no contexto de uma EI.	<p>-Indique os principais motivos que na sua opinião conferem importância à Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível.</p> <p>-No Agrupamento, quem deve assumir essa responsabilidade? Porquê?</p> <p>-Que funções específicas deve desempenhar este responsável?</p> <p>-Que competências deve integrar o perfil desse responsável?</p> <p>-Que tipo de conhecimentos é que este responsável deve possuir?</p> <p>-Neste Agrupamento quem tem desempenhado essas funções?</p> <p>-Existem linhas orientadoras para a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível? Quais?</p> <p>-Quem são os responsáveis por definir essas linhas orientadoras?</p> <p>-Em que documentos se encontram registadas?</p> <p>-Como são dadas a conhecer aos professores?</p> <p>-Considera que existe uma interligação entre a Inclusão, a Gestão Curricular Flexível e a Supervisão? De que modo?</p> <p>-Como relaciona a Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível no contexto de uma EI com as funções do diretor de turma?</p>
---------------------	--	--

		-E com outras estruturas de gestão intermédia (coordenadores de departamento, coordenadores de conselho de docentes)?
Conclusão/desfecho da entrevista		-Indique, por favor, uma mudança concreta que veja como boa, relativamente a operacionalização na escola dos conceitos de EI, Gestão Curricular Flexível e Supervisão.

ANEXO 2

Inquérito por Questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se à recolha de informação acerca das perceções dos professores do 1º CEB, do Apoio Educativo e da Educação Especial sobre os conceitos de Educação Inclusiva, Gestão Curricular Flexível e Supervisão.

Insere-se num projeto de investigação em curso no âmbito do Programa Doutor em Didática e Formação, na Universidade de Aveiro.

Para a consecução deste estudo torna-se necessário ouvir os professores, pelo que agradeço a sua colaboração, solicitando que responda a todas as questões.

O questionário é anónimo e a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito deste estudo

INDICAÇÕES

- 1- Sempre que se refere o conceito **Educação Inclusiva (EI)** adota-se no seu sentido menos restritivo, isto é, como forma de garantir a todos os alunos, e não apenas aos que têm NEE, o desenvolvimento de capacidades e competências consideradas essenciais, de acordo com o currículo estabelecido, bem como do sentimento de pertença e de participação na escola.
- 2-A expressão **Gestão Curricular Flexível (GCF)** refere-se à organização diversificada dos processos de ensino/aprendizagem, adequando-os às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar de modo a possibilitar que todos os alunos concretizem as aprendizagens previstas no currículo nacional, consideradas pessoal e socialmente relevantes (Roldão, 1999).
- 3- Quando se faz referência ao conceito de **Supervisão** é no sentido abrangente que lhe é dado por Alarcão (2007), como dinamização e acompanhamento do desenvolvimento da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. **Sexo:** 1.1. Feminino 1.2 Masculino

2. **Idade:** 2.1. Menos de 30 anos 2.2. De 30 a 40 anos
2.3. De 41 a 50 anos 2.4. Mais de 50 anos

3. **Habilitações Académicas:**

3.1. Bacharelato 3.2. Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica

3.2. Equiparação a Licenciatura 3.3. Licenciatura

3.4. **Pós-graduação:**

3.4.1. Curso de especialização em _____

3.4.2. Mestrado em Supervisão

3.4.3. Doutoramento em _____

3.4.4. Outra (s): Qual (is) _____

4. Situação profissional:

4.1. Situação profissional:

4.1.1. Prof. titular de turma, 1ºCEB 4.2.1. Prof. Educação Especial 4.3.2. Prof. Apoio Educativo

4.2. Situação profissional relativamente ao quadro:

4.2.1. Prof. do QE/QA 4.2.2. Prof. Do QZP 4.2.3. Prof. Contratado

5. Formação Especializada em Educação Especial (pós-graduação)

5.1. Sim 5.2. Não

6. Tempo de serviço: (Até 31 de Agosto de 2010)

6.1. Menos de 5 anos 6.2. entre 6 e 10 anos 6.3. entre 11 e 20 anos 6.4. mais de 20 anos

6.5. Tempo de serviço na escola onde está colocado (anos)

II. DADOS DE OPINIÃO

BLOCO I- EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EI)

1. *Hoje, um dos grandes desafios da escola é responder adequadamente às especificidades de cada aluno procurando uma Educação Inclusiva (EI). Tendo em conta o seu contexto de trabalho, indique três práticas que, na sua opinião, se constituem como mais-valias de uma Educação Inclusiva.*

1. _____

2. _____

3. _____

2. *Seguidamente, são apresentadas algumas condições necessárias para que, na escola, se possa promover a Educação Inclusiva (EI).*

Explicito o seu grau de concordância relativamente a cada uma das condições identificadas na consecução da Educação Inclusiva, tendo por base o seu contexto de trabalho. Assinale com um (X) a sua opção para cada item tendo em atenção a seguinte correspondência:

1. Discordo totalmente - 2. Discordo - 3. Concordo - 4. Concordo totalmente - 5. Não tenho opinião formada

Na minha escola, tendo em vista uma educação inclusiva...

2.1. Existem recursos didáticos diversificados.	① ② ③ ④ ⑤
2.2. Os professores recorrem frequentemente a metodologias de ensino/aprendizagem diversificadas.	① ② ③ ④ ⑤
2.3. Os recursos humanos (Apoio Educativo, Educação Especial, equipas multidisciplinares e outros) para a implementação da Educação Inclusiva são suficientes.	① ② ③ ④ ⑤
2.4. Existe oferta de formação aos professores orientada para a Educação Inclusiva.	① ② ③ ④ ⑤
2.5. Há professores com formação específica para desenvolverem práticas de Gestão Curricular Flexível.	① ② ③ ④ ⑤
2.6. Os Encarregados de Educação/pais dos alunos costumam participar no processo de ensino/aprendizagem.	① ② ③ ④ ⑤
2.7. Os professores são sensíveis aos princípios inerentes à Educação Inclusiva.	① ② ③ ④ ⑤
2.8. Existem ações estruturadas de Supervisão das práticas de Gestão Curricular Flexível.	① ② ③ ④ ⑤
2.9. As atitudes dos professores são favoráveis aos princípios inerentes à Educação Inclusiva.	① ② ③ ④ ⑤

BLOCO II- GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL (GCF)

3. Tendo em consideração a sua experiência profissional e o seu contexto de trabalho, na sua opinião, quais são as principais consequências da Gestão Curricular Flexível? Indique alguns exemplos que considere mais relevantes:

para os alunos:

para os professores:

para a escola:

4. Tendo em consideração a sua experiência profissional, explicite o seu grau de concordância relativamente às afirmações que se seguem referentes ao processo de Gestão Curricular Flexível.

Assinale com um X a sua opinião, em cada afirmação, tendo em atenção a seguinte correspondência:

1. Discordo totalmente - 2. Discordo - 3. Concordo - 4. Concordo totalmente - 5. Não tenho opinião formada

4.1. A GCF implica diversificar as aprendizagens dos alunos.	① ② ③ ④ ⑤
4.2. A necessidade de cumprir os programas estipulados pelo Ministério da Educação dificulta os processos de GCF.	① ② ③ ④ ⑤
4.3. A GCF possibilita a organização dos alunos da turma em grupos de trabalho heterogéneos em função do perfil de cada aluno.	① ② ③ ④ ⑤
4.4. O cumprimento rígido dos Programas do Ensino Básico limita os processos de GCF.	① ② ③ ④ ⑤
4.5. A reorganização curricular implementada pelo DL 6/2001 facilita a diversificação/alteração das práticas curriculares dos professores.	① ② ③ ④ ⑤
4.6. A GCF implica diversas mudanças nas práticas de Gestão Curricular.	① ② ③ ④ ⑤
4.7. A GCF operacionaliza-se através da elaboração de Projetos Curriculares com o objetivo de adequar os Programas do Ensino Básico à realidade concreta de cada escola onde irão ser implementados.	① ② ③ ④ ⑤
4.8. A GCF só faz sentido para a formulação de respostas aos alunos com NEE.	① ② ③ ④ ⑤

5. As afirmações seguintes referem-se a dinâmicas / práticas de G C F dos docentes na escola. Tendo em consideração a sua experiência profissional, assim como as práticas de Gestão Curricular no seu Agrupamento, explicite o grau de concordância, assinalando com um (X) a sua opção para cada item, tendo em atenção a seguinte correspondência:

1. Discordo totalmente - 2. Discordo - 3. Concordo - 4. Concordo totalmente - 5. Não tenho opinião formada

5.1. A implementação do Projeto Fénix, no meu Agrupamento, permite dar respostas mais individualizadas gerindo o processo ensino/aprendizagem de forma flexível.	① ② ③ ④ ⑤
5.2. A planificação trimestral e mensal, no meu Agrupamento, é efetuada de forma colaborativa, em Conselho de Ano.	① ② ③ ④ ⑤
5.3. A avaliação das aprendizagens/aquisições dos meus alunos é feita em conjunto com os professores de apoio e/ou Educação Especial, sempre que se justifique.	① ② ③ ④ ⑤
5.4. As metodologias de ensino / aprendizagem que utilizo em sala de aula são definidas em função das necessidades individuais dos meus alunos.	① ② ③ ④ ⑤
5.5. A minha planificação é realizada essencialmente a partir do manual escolar.	① ② ③ ④ ⑤
5.6. O trabalho que costumo propor aos meus alunos é, geralmente, o mesmo para todos.	① ② ③ ④ ⑤
5.7. As minhas planificações são realizadas em colaboração com outros colegas.	① ② ③ ④ ⑤
5.8. O trabalho individualizado é desenvolvido com cada aluno, sempre que se justifica.	① ② ③ ④ ⑤
5.9. A avaliação dos meus alunos é realizada em diferentes momentos (diagnóstica, formativa e	① ② ③ ④ ⑤

sumativa).	
5.10. A minha planificação é realizada a partir da análise dos Programas do Ensino Básico.	① ② ③ ④ ⑤
5.11. O conhecimento que tenho dos meus alunos é fundamental para a minha planificação.	① ② ③ ④ ⑤
5.12. O Projeto Curricular do Agrupamento é elaborado procurando adequar o currículo nacional às especificidades do nosso Agrupamento.	① ② ③ ④ ⑤
5.13. Utilizo diferentes recursos (imagens, esquemas, mapas, vídeos ...) no momento de exposição da informação aos meus alunos.	① ② ③ ④ ⑤
5.14. O Projeto Educativo do meu Agrupamento contém as linhas orientadoras que visam a promoção de uma Educação Inclusiva.	① ② ③ ④ ⑤
5.15. A avaliação é realizada de acordo com as competências trabalhadas.	① ② ③ ④ ⑤
5.16. A gestão de estratégias diversificadas é efetuada através do recurso a todos os profissionais implicados: Prof. da turma, Prof. da EE e /ou Prof. do AE.	① ② ③ ④ ⑤

BLOCO III – SUPERVISÃO

6. A supervisão, enquanto dinamização e acompanhamento do processo ensino/aprendizagem, tem vindo a ganhar relevância no contexto educativo.

Explicite o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, tendo em atenção a seguinte correspondência:

1. Discordo totalmente - 2. Discordo – 3. Concordo - 4. Concordo totalmente - 5. Não tenho opinião formada

6.1. A Supervisão pode contribuir para regular os processos de implementação da Educação Inclusiva.	① ② ③ ④ ⑤
6.2. A Supervisão da prática pedagógica é uma imposição que em nada contribui para o desenvolvimento da escola e dos professores.	① ② ③ ④ ⑤
6.3. Embora a supervisão tenha como principal finalidade acompanhar e regular o desenvolvimento humano e profissional dos professores, ainda se traduz numa atividade de inspeção das práticas dos professores.	① ② ③ ④ ⑤
6.4. O ceticismo dos professores em relação à atividade supervisiva na escola contribui para uma atitude de resistência à sua implementação.	① ② ③ ④ ⑤
6.5. A Supervisão pode ajudar os professores a encontrarem respostas educativas diversificadas.	① ② ③ ④ ⑤
6.6. A Supervisão é um processo de dinamização e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem.	① ② ③ ④ ⑤
6.7. A perceção da Supervisão como inspeção das práticas pedagógicas dificulta a sua implementação e aceitação.	① ② ③ ④ ⑤
6.8. A Supervisão promove a reflexão sobre as práticas pedagógicas, conduzindo à sua (re)construção.	① ② ③ ④ ⑤
6.9. A Supervisão constitui-se como um processo em que os professores se entreadjudam.	① ② ③ ④ ⑤
6.10. A Supervisão pode favorecer o acompanhamento dos processos de GCF.	① ② ③ ④ ⑤
6.11. A Supervisão constitui-se como um processo de aperfeiçoamento das práticas curriculares.	① ② ③ ④ ⑤

7. Tendo em consideração o seu contexto de trabalho, enumere três práticas que considere serem de Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível, dinamizadas no seu Agrupamento.

1. _____

2. _____

3. _____

8. Considerando a importância do perfil de competências pessoais e profissionais do supervisor para o exercício das funções supervisivas, indique **três** competências que, na sua opinião, o supervisor deve possuir.

1. _____
2. _____
3. _____

9. Tendo em consideração as funções inerentes ao supervisor, qual o grau de prioridade que atribui a cada uma das funções que a seguir se apresentam?

Coloque por ordem decrescente a prioridade que atribui a cada função, sendo 1 a prioridade mais importante e 4 a menos importante.

9.1. Colaborar na planificação do processo de ensino/aprendizagem.	
9.2. Incentivar a reconstrução das práticas dos professores a partir da sua observação.	
9.3. Promover a reflexão sobre as práticas.	
9.4. Fomentar o trabalho colaborativo.	

10. Considerando a importância das funções inerentes ao supervisor, a quem compete, no seu entender, exercer essas funções no seu Agrupamento? Dos exemplos apresentados, explicita o(s) que melhor traduz(em) a sua opinião, colocando um X no(s) respetivo(s) .

10.1- Os Coordenadores de Departamento.	
10.2- Os Coordenadores de Conselho de Ano.	
10.3- Os Coordenadores do Conselho de Núcleo.	
10.4- Os professores com mais experiência profissional.	
10.5- Os professores com formação na área da Supervisão.	
10.6- Qualquer professor do Agrupamento.	
10.7- Os Coordenadores de Escola.	
10.8- O Diretor do Agrupamento.	
10.9. Os professores reconhecidos pelos seus pares, como tendo um perfil adequado para o exercício de funções supervisivas.	

11. Considerando a importância das práticas de Gestão Curricular Flexível e de Supervisão no seu Agrupamento, indique, na sua opinião, em que documento (s) constam as linhas orientadoras dessas práticas.

Coloque um X nos da tabela que se segue, de acordo com a sua opinião.

	Projeto Educativo	Projeto Curricular	Regulamento Interno	Nenhum documento formal	Outros documentos. Quais?
11.1. No meu Agrupamento, as orientações dos processos de GCF previstas na legislação da autonomia das escolas constam no(s) ...					
11.2. As linhas orientadoras para a prática supervisiva no meu Agrupamento constam no(s) ...					

Se pretender fazer alguma observação ou comentário, por favor utilize este espaço.

Muito Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 3

Sistema de Categorías

SISTEMA DE CATEGORIAS RELATIVO AO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

MACRO-CATEGORIA 1 – PERCEÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
CATEGORIAS	EIXOS-TEMÁTICOS
Conceito de Educação Inclusiva	Atuações e procedimentos subjacentes a uma Educação Inclusiva
	Como têm de se organizar as escolas para se tornarem inclusivas
	Vantagens da Educação Inclusiva para os alunos e professores
	Obstáculos na operacionalização da Educação Inclusiva
Dinâmicas desenvolvidas no Agrupamento com vista a uma Educação Inclusiva	Medidas tendentes à operacionalização da Educação Inclusiva

MACRO-CATEGORIA 2 – PERCEÇÕES SOBRE GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL	
CATEGORIAS	EIXOS-TEMÁTICOS
Gestão Curricular Flexível	Diferenças entre “gestão curricular uniforme” e “gestão curricular flexível”
	Vantagens da Gestão Curricular Flexível no plano do que os alunos aprendem
	Contributos da Gestão Curricular Flexível na construção de uma EI
Linhas orientadoras do processo de Gestão Curricular Flexível	Existência ou não de linhas orientadoras
	Responsáveis pela definição dessas linhas orientadoras
	Documentos do Agrupamento onde se encontram registadas
	Como são dadas a conhecer aos professores
Projetos elaborados para responder à diversidade de todos os alunos	

MACRO-CATEGORIA 3 – PERCEÇÕES SOBRE SUPERVISÃO DOS PROCESSOS DE GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL	
CATEGORIAS	EIXOS-TEMÁTICOS
Importância atribuída à Supervisão dos Processos de Gestão Curricular Flexível	
Perfil de competências do supervisor e quem deve assumir as funções supervisivas no Agrupamento	
Referenciais adotados no Agrupamento ao nível da Supervisão dos processos de Gestão Curricular Flexível	
Relação existente entre a Supervisão, a Gestão Curricular Flexível e a Educação Inclusiva	Relação existente entre a Supervisão, a Gestão Curricular Flexível e a Educação Inclusiva
	Relação da Supervisão com outras estruturas de gestão intermédia
	Mudanças ocorridas no Agrupamento relativamente à operacionalização da Supervisão, dos processos de Gestão Curricular Flexível e à Educação Inclusiva.

SISTEMA DE CATEGORIAS RELATIVO AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

MACRO-CATEGORIA 1 – PERCEÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CATEGORIAS
Práticas de Educação Inclusiva
Condições promotoras da EI no contexto de trabalho/Agrupamento

MACRO-CATEGORIA 2 – PERCEÇÕES SOBRE GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL
CATEGORIAS
Principais consequências da Gestão Curricular Flexível
Implicações do processo de Gestão Curricular Flexível
Práticas de Gestão Curricular Flexível no Agrupamento

MACRO-CATEGORIA 3 – PERCEÇÕES SOBRE SUPERVISÃO DOS PROCESSOS DE GESTÃO CURRICULAR FLEXÍVEL
CATEGORIAS
A Supervisão enquanto processo de dinamização e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem
Práticas de Supervisão desenvolvidas ao nível dos contextos de trabalho
Perceções sobre o perfil de competências pessoais e profissionais do supervisor
Funções inerentes ao supervisor
A quem compete exercer as funções de supervisor
Perceções dos inquiridos acerca dos documentos em que devem constar as linhas orientadoras das práticas de GFC

