

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**PRÁTICAS DE DIVERSIFICAÇÃO/DIFERENCIAÇÃO  
CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS  
PARA O ENSINO BÁSICO**

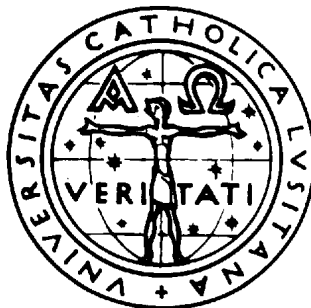
**Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Doutor em Ciências da Educação**

**Por**

**Rogério Martins Frazão**

**Faculdade de Ciências Humanas**

**Novembro 2011**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**PRÁTICAS DE DIVERSIFICAÇÃO/DIFERENCIAÇÃO  
CURRICULAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS  
PARA O ENSINO BÁSICO**

**Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Doutor em Ciências da Educação**

**Por**

**Rogério Martins Frazão**

**Faculdade de Ciências Humanas**

**Sob orientação de Prof. Doutor José Augusto Pacheco**

**Novembro 2011**

## RESUMO

No contexto de cada comunidade, onde a escola está inserida, a definição de políticas educativas e curriculares assume maior pertinência, podendo contemplar componentes locais e regionais do currículo, valorizando as características de cada região e, sobretudo, permitindo um maior envolvimento e responsabilização dos diversos actores, que representando a comunidade educativa participam ao nível das tomadas de decisão.

A escola, como espaço de reflexão e participação dos vários actores, favorece a emergência de uma nova cultura, marcada pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender. É este novo entendimento da escola, preconizado nos princípios e nos normativos orientadores da política educativa actual, que se deseja ver instituído na organização escolar e nas práticas pedagógicas, com vista à melhoria da qualidade da educação tornando as aprendizagens mais significativas.

A reflexão realizada, a partir deste novo entendimento da escola e das políticas educativas actuais, deu origem a uma questão central: Como é que os professores diversificam/diferenciam o currículo no contexto das políticas educativas e curriculares definidas para o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico?

Para este estudo definimos os seguintes objectivos: conhecer a oferta educativa do agrupamento; identificar as razões que justificam a oferta educativa; conhecer as representações dos professores do ensino básico sobre diferenciação curricular; identificar práticas de diferenciação curricular nos 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico; analisar documentos do ensino básico relacionados com a diferenciação curricular; analisar as representações dos professores sobre o conceito de currículo; articular as representações dos professores no ensino básico com questões que se prendem com a discussão teórica do currículo.

A pesquisa seguiu um estudo de caso e centrou-se na análise documental do Projecto Educativo do Agrupamento, do Projecto Curricular do Agrupamento, do relatório da Inspeção-geral da Educação sobre a avaliação externa; entrevistas ao Director do Agrupamento, Coordenadores de Departamento, Coordenador do Curso de Educação e Formação, representante no Conselho Pedagógico dos serviços de psicologia e orientação e nas respostas aos inquéritos por questionário respondidos pelos professores dos 1º, 2º e 3º com turma atribuída.

Pela análise dos resultados, identificamos as razões que fundamentam as opções e o percurso bem como a sua concretização e concluímos que as tomadas de decisão, resultam muitas vezes de opções que apesar de tomadas em nome dos interesses dos alunos, se referem a questões de natureza organizativa, relacionadas com decisões de política educativa definidas pela administração central que obviamente condicionam as opções do agrupamento. As decisões são muitas vezes transformadas em opções de momento, influenciadas pela oferta possível, e não a necessária, num contexto de decisão que se considera centralizador. Em relação às práticas de diferenciação curricular, a partir de um conjunto de questões e analisados todos os dados disponíveis concluímos que os professores embora concordem com o conceito de diferenciação curricular entendido como a adequação dos objectivos, dos conteúdos, das metodologias e da avaliação às capacidades dos alunos continuam a exercer práticas pedagógicas direccionadas para o grupo de alunos, diversificam actividades mas não metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo; Descentralização; Diversidade; Diferenciação curricular; Políticas educativas; Avaliação das aprendizagens.

## ABSTRACT

In the context of each community where the school is inserted, the definition of educational and curriculum policies assumes greater relevance, which can contemplate local and regional components of the curriculum highlighting the characteristics of each region and, above all, allowing greater involvement and accountability of the various actors that represent the educational community that participate at the level of decision-making.

The school as a space of reflection and participation of various actors, favours the emergence of a new culture, marked by the dimensions of being, doing, socializing, communicating, learning and make learn. It is this new understanding of the school, advocated in the guiding principles and normatives in current educational policy that is wanted to see established in the school organization and pedagogical practices with a view to improving the quality of education making the learning more meaningful.

The reflection carried out from this new understanding of the school and current educational policies, gave rise to a central question: How do the teachers diversify/differentiate the curriculum in the context of educational policies defined for the 1st, 2nd and 3rd cycle of basic education.

For this study we defined the following objectives: to know the group educational offering; to identify the reasons for the educational offer; to know the representations of the basic education teachers on curriculum differentiation; to identify curriculum differentiation practices in the 1st, 2nd and 3rd cycle of basic education; to analyse documents of basic education curriculum differentiation related; to analyze the representations of the teachers concerning the concept of curriculum; to articulate representations of teachers in basic education with issues concerning the theoretical discussion of the curriculum. The research was inspired by a case study and was focused on documentary analysis of the group educational project, the group curriculum project, the report of the general inspection of education on the external evaluation; interviews to the Group Director, Coordinators of the Department, course Coordinator of education and Training, Council representative on the Pedagogical Psychology and guidance services and in the responses to the surveys by questionnaire answered by teachers of 1st, 2nd and 3rd with class assigned.

By the analysis of the results we identify the reasons that support the choices and the course to his achievement and concluded that the decisions, result of the options although taken on behalf of the student interests, refer to the organizational matters relating to educational policy decisions established by the central administration that obviously affect the grouping options. Decisions are often transformed into options of the moment, influenced by the options that are offered in that moment, and not the necessary, in the context of the decision that is considered centralist. Regarding the practice of curriculum differentiation, from a set of questions and analyzed all available data, we conclude that the teachers, while agreeing with the concept of curriculum differentiation understood as the appropriateness of the content, objectives, methodologies and evaluation on the student capacities, continue to engage in educational practices geared towards the group of students, diversify activities but not methodologies and strategies for teaching and learning.

Keywords: Curriculum; Decentralization; Diversity; Curriculum differentiation; Educational policies; Learning evaluation.

## Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Augusto Pacheco pelas orientações, pela disponibilidade, apoio e incentivo que sempre manifestou durante a orientação deste trabalho.

A todos os elementos da Direcção e professores do agrupamento que colaboraram na realização deste estudo.

A todos os meus alunos, colegas e professores pelo contributo que deram à minha formação profissional.

Às minhas filhas e ao Ricardo pelo apoio e colaboração que prestaram.

À minha mulher pelo incentivo, apoio incondicional e compreensão que sempre demonstrou perante os momentos de algum desânimo.

## ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Problemática de Investigação	5
Capítulo II – Enquadramento Teórico	13
2.1 – As funções sociais da escola: instrucional e educacional	13
2.2 – A descentralização e a autonomia da escola	20
2.3 – A evolução do conceito de currículo	31
2.4 – O currículo nacional	39
2.5 – A diversificação e a diferenciação das políticas curriculares	46
2.6 – O nível macro das políticas educativas	50
2.7 – O nível meso das políticas educativas	56
2.8 – O nível micro das políticas educativas	62
2.9 – A prática reflexiva dos professores	70
Capítulo III – Metodologia	74
3.1 – A opção pelo qualitativo / quantitativo	74
3.2 – A combinação de métodos qualitativos e quantitativos	75
3.3 – Contexto da realização do estudo	76
3.4 – Caracterização do Agrupamento	77
3.4.1 – Estudo de Caso	77
3.4.2 – O Agrupamento	80
3.5 – Técnica de recolha e análise de dados	87
3.5.1 – Análise documental	88
3.5.2 – Entrevista semi-estruturada	90
3.5.3 – Guiões da Entrevista	93
3.5.4 – Elaboração dos protocolos das entrevistas	98
3.5.5 – A Análise de conteúdos das entrevistas	99
3.5.6 – O inquérito por questionário	118
3.5.7 – A construção do questionário	120
3.5.8 – Procedimentos estatísticos da análise de dados	121
Capítulo IV – Descrição e análise de dados	123

4.1 – Descrição dos produtos curriculares	123
4.1.1 – O Projecto Educativo do Agrupamento	123
4.1.2 – O Projecto Curricular do Agrupamento	136
4.1.3 – Relatório da Inspeção-geral da Educação sobre avaliação externa	150
4.1.4 – Entrevistas	158
4.1.5 – Inquérito por Questionário	178
4.1.6 - Análise de dados	185
Capítulo V – Conclusões	213
Bibliografia	223
Referências Normativas	242
Anexos	
Anexo A – Inquérito por questionário	244
Anexo B – Guião da Entrevista ao Director do Agrupamento	253
Anexo C - Guião da Entrevista ao Representante do S.P.O. no Conselho Pedagógico	255
Anexo D - Guião da Entrevista ao Coordenador do Curso de Educação e Formação	258
Anexo E - Guião da Entrevista aos Coordenadores de Departamento	260
Anexo F – Protocolo da Entrevista ao Director do Agrupamento	264
Anexo G – Protocolo da Entrevista ao Representante do S.P.O. no Conselho Pedagógico	273
Anexo H – Protocolo da Entrevista ao Coordenador do Curso de Educação e Formação	280
Anexo I – Protocolo da Entrevista à Coordenadora de Departamento do 1º Ciclo	292
Anexo J – Protocolo da Entrevista à Coordenadora do Departamento de Línguas	300
Anexo K – Protocolo da Entrevista à Coordenadora do Departamento das Ciências Exactas.....	304
Anexo L – Protocolo da Entrevista à Coordenadora do Departamento das Ciências Sociais e Humanas.....	311
Anexo M – Grelha de Caracterização da Análise de Conteúdo	321
Anexo N – Grelha Exemplificativa da Análise de Conteúdo	322

## QUADROS E SIGLAS

### Siglas

Curso de Educação e Formação –	C.E.F.
Comissão de Reforma do Sistema Educativo –	C.R.S.E.
Gestão Flexível do Currículo –	G.F.C.
Lei de Bases do Sistema Educativo –	L.B.S.E.
Necessidades Educativas Especiais –	N.E.E.
Percursos Curriculares Alternativos –	P.C.A.
Plano Anual de Actividades –	P.A.A.
Projecto Curricular de Agrupamento –	P.C.A.
Projecto Curricular de Turma –	P.C.T.
Projecto Educativo do Agrupamento –	P.E.A.
Serviço de Psicologia e Orientação -	S.P.O.

### Quadros

Quadro I – Distribuição dos alunos dos Jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo, por sexo e localidade; (p.81)

Quadro II – Distribuição etária dos alunos do 2º ciclo, por anos, sexo e respectivas percentagens; (p.81)

Quadro III – Percentagem de sucesso e insucesso do 1º ciclo no triénio de 2005/06 a 2007/08; (p.82)

Quadro IV – Percentagem de sucesso e insucesso dos 2º e 3º ciclos no triénio de 2005/06 a 2007/08; (p.82)

Quadro V – Distribuição do Corpo Docente do agrupamento; (p.83)

Quadro VI – Distribuição do Pessoal não Docente/Administrativo do agrupamento; (p.83)

Quadro VII – Identificação dos respondentes ao questionário por sexo, intervalos de idade e habilitações; (p.84)

Quadro VIII – Identificação dos entrevistados; (p.85)

Quadro IX – Áreas fortes e áreas fracas do Projecto Educativo; (p.124)

Quadro X – Síntese de metas e referenciais do agrupamento; (p.136)

Quadro XI – Relatório de avaliação externa da Inspeção-geral da Educação; (p. 151)

Quadro XII – Indicador de percentagens e desvio-padrão das respostas aos questionários.  
(p.178)

## **INTRODUÇÃO**

Num tempo caracterizado por mudanças rápidas em todos os domínios da sociedade, colocam-se à escola questões de natureza organizacional com implicações no seu funcionamento, e particularmente ao nível da organização e gestão curricular.

A descentralização de competências e a autonomia na organização e gestão das escolas decorrem da implementação de políticas educativas e curriculares, em consequência da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) (Decreto-Lei 46/86, de 14 de Outubro). A definição das políticas educativas, a gestão financeira e administrativa das escolas e até em muitos aspectos a acção pedagógica dos professores sempre funcionou numa lógica de execução e cumprimento de normativos e decisões tomadas nos níveis regional e local. Por estas razões, a resolução de muitos dos problemas que afectam as escolas continua a passar pelo recurso ao envio de normativos e legislação.

No quadro da autonomia das escolas, resultante da aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, foram transferidas para as escolas e outros níveis de decisão competências e poderes que até então eram da responsabilidade do poder central e criadas estruturas democráticas com legitimidade para decidir sobre as políticas educativas adequadas a cada contexto onde a escola está inserida. Esta transferência de poderes e competências constitui um desafio e revela um avanço no sentido da descentralização das decisões. Neste processo de mudança aumentam os actores, altera-se a natureza das opções e cria-se espaço para a construção e desenvolvimento da autonomia das escolas propondo às comunidades que se envolvam e cooperem com os órgãos de gestão das escolas.

A concretização da autonomia passa pela definição e gestão do currículo e paralelamente pela possibilidade de identificar características, rentabilizar recursos e definir estratégias pedagógicas e organizativas. Deste modo a escola constrói o seu projecto em torno do qual desenvolve toda a sua dinâmica, colaborando na valorização da qualidade educativa e das aprendizagens dos alunos. Neste contexto, e atendendo à diversidade de características dos alunos são muitos os desafios que se lhe colocam à escola enquanto organização e aos professores como decisores e gestores do currículo.

As questões relacionadas com a autonomia da escola e consequente descentralização de competências nomeadamente as relacionadas com a decisão e gestão do currículo sempre se revelaram de particular importância pois é também sobre elas e a partir delas que muitas vezes se influencia o projecto de vida e decide o futuro dos alunos. Também estas questões influenciam as tomadas de decisão em relação à concretização e desenvolvimento da prática pedagógica a qual tem influência directa e determinante na valorização e qualidade das aprendizagens.

Por último, e porque a escola necessita de se organizar face aos novos desafios que a um ritmo alucinante se lhe vão colocando, procurou-se desenvolver este projecto de investigação e com os seus resultados contribuir para uma escola que em cada momento saiba responder às necessidades dos alunos respeitando as características do meio onde está inserida.

O projecto de doutoramento engloba os seguintes capítulos:

Capítulo I – Problemática de investigação – Abordamos as questões relacionadas com a diversificação e a diferenciação curricular como resposta à massificação da escola e à necessidade da contextualização do currículo, fazemos referência aos problemas e questões de pesquisa em torno das quais se irá desenvolver o nosso trabalho de investigação, procurando responder à questão que elegemos como central: Como é que os professores diversificam/diferenciam o currículo no contexto das políticas educativas e curriculares definidas para o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico?

No contexto das políticas educativas definidas para o ensino básico, nomeadamente as que se referem à diversidade da oferta educativa e diferenciação curricular, e face à autonomia e participação dos diversos parceiros, representantes da comunidade educativa, pretendemos conhecer as opções do agrupamento e as razões que as justificam assim como identificar práticas de diversificação e diferenciação curricular.

Capítulo II – Enquadramento teórico – Abordamos a evolução das políticas educativas definidas pelos sistemas políticos vigentes em cada momento, desde os finais da monarquia até à actualidade, com ênfase nas funções sociais da escola, a instrucional e

educacional, assinalando a respectiva evolução. Abordámos as questões relacionadas com as políticas de descentralização e a autonomia da escola assim como a evolução do conceito de currículo, os fundamentos que estão na origem da definição do currículo nacional, e a necessidade da sua flexibilização ao contexto de cada realidade educativa, onde a escola está inserida.

Considerando a diversidade sociocultural dos alunos em resultado da massificação, colocam-se novos desafios à escola e aos professores na gestão do currículo e neste sentido procurámos abordar as questões relacionadas com a diversidade e a diferenciação das políticas curriculares, e por isso referimo-nos às macro, meso e micro políticas estabelecendo a diferença entre elas.

O recurso às pedagogias diferenciadas é uma proposta de intervenção pedagógica, capaz de poder contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens, uma vez que os seus princípios assentam no respeito pelo ritmo e capacidade de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, procuramos referir a importância da prática reflexiva dos professores e a sua influência nas práticas pedagógicas. Consideramos relevante identificar o modo os professores diversificam e diferenciam o currículo, quais as suas opções e razões que fundamentam as suas opções atendendo à diversidade dos alunos e características da comunidade e no actual quadro de autonomia da escola.

Capítulo III - Enquadramento metodológico - Neste ponto justificamos as opções metodológicas, a qualitativa e quantitativa, que definimos para o trabalho de investigação que pretendemos realizar, referimo-nos ao estudo de caso caracterizamos o agrupamento, às condições de realização do estudo e à caracterização do sujeitos entrevistados. Para a recolha dos dados necessários à realização o trabalho de investigação optamos pelo inquérito por questionário e entrevista e análise documental.

Capítulo IV - Descrição e análise dos dados – Neste capítulo, fazemos a descrição e a análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos questionários assim como a descrição dos documentos analisados: o projecto educativo do agrupamento, o projecto curricular do agrupamento e o relatório da Inspeção-geral da Educação sobre a avaliação externa realizado no agrupamento.

Capítulo V - Terminado o nosso trabalho de investigação, concluímos que as opções em relação à diversidade da oferta educativa são um Curso de Educação e Formação na área da logística e armazenagem assim como a oferta de Espanhol como língua estrangeira, por serem de entre as opções possíveis, as que consideraram mais adequadas. Apesar de não responderem a muitas das questões relacionadas com o currículo e sua gestão, os professores concordam com o conceito de diferenciação curricular, em teoria, mas revelam dificuldade na sua operacionalização.

Por último, referimos a bibliografia mencionada nos textos que escrevemos, assim como a dos vários autores que foram objecto de leitura e nos ajudaram a melhor compreender as questões relacionadas com a diferenciação e diversificação curricular.

## CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

As políticas educativas nos finais da monarquia geraram contestação por parte dos republicanos, opositores ao regime, que elegeram como bandeira política, o analfabetismo e o distanciamento existente em relação aos restantes países da Europa. “*O período da propaganda republicana elegerá a instrução pública, e em especial o combate ao analfabetismo, como bandeira política*” (Proença, 1998: 44).

Nesta época, das diferentes opiniões sobre política educativa, alguns defendiam o analfabetismo como uma necessidade a cultivar, uma vez que o consideravam a “*parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa*” e outros, a necessidade urgente da sua erradicação (Carreira: 1996: 10).

Já no poder, os republicanos, para alterarem os resultados do analfabetismo, tentaram implementar algumas medidas, com particular relevo no ensino primário, mas os resultados foram pouco visíveis, e o problema persistiu.

No período do Estado Novo, o salazarismo posicionou-se face ao analfabetismo, prometendo combatê-lo, promovendo o ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever, contar assim como enaltecer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal. Neste contexto político, e com as taxas de analfabetismo elevadíssimas, o professor é transformado em «sacerdote» do nacionalismo, reconduzido como ficava, à «condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa Pátria». Ao professor, exigia-se que mantivesse a disciplina, ensinasse a boa moral e, em certas ocasiões ajudasse o Estado Novo. Sendo a aprendizagem, na escola, só para alguns, restringia-se a ensinar a ler, escrever e contar.

Já em 1970, as políticas educativas implementadas conduziram a uma situação insustentável, perante o potencial científico e técnico indispensável ao desenvolvimento económico, cultural e social. Na tentativa de ultrapassar esta situação, com a proposta da denominada reforma Veiga Simão, expressa na Lei 5/73, tenta-se a democratização do sistema educativo português, fomentando a educação pré-escolar, prolongando a

escolaridade obrigatória, reconvertendo o ensino secundário, expandindo e diversificando o ensino superior.

Ainda enquadrado neste espírito de abertura, alargamento e democratização do ensino, atribuiu-se a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem distinções que não se fundassem na capacidade e nos méritos, tornou-se efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e procurou-se facilitar às famílias o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos. (Carreira, 1996)

Após a revolução de Abril de 1974, com a mudança de regime político e os efeitos da democratização da sociedade portuguesa, definem-se algumas medidas de política educativa donde ressalta a necessidade de modernizar o sistema educativo, tendo sido criada, por resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, de 22 de Janeiro, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E.), que no seu preambulo considera a educação como um dos sectores prioritários da acção governativa referindo:

*“A importância da educação como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico tem sido claramente assumida pelo Governo ao considerar a educação como um dos sectores prioritários da sua acção”.*

Este primeiro passo, para alterar o sistema educativo, concretizou-se posteriormente com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) onde se definem os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português: reconhecimento do direito à educação e à cultura; do direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; o da liberdade de aprender e ensinar, nomeadamente através da não confessionalidade do ensino público e do direito à criação de escolas particulares e cooperativas; da descentralização desconcentração e diversificação de estruturas e acções educativas; da correcção das assimetrias e do desenvolvimento regional e local; da coeducação; da contribuição para o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos; cria uma nova estrutura do sistema educativo que compreende a educação pré-escolar, a escolar e a extra-escolar.

Tanto a nível internacional como nacional, e num tempo de mudanças significativas: abertura de fronteiras políticas, culturais e científicas; alterações económicas e de desenvolvimento das novas tecnologias, tornou-se necessário adaptar os sistemas educativos a novas realidades educacionais assentes na – diversidade, participação, deliberação – para assim responder às exigências de modernidade que se colocam às sociedades. Destes novos desafios emerge a necessidade de definição e implementação de novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, onde se assume a necessidade de preservar a identidade nacional assim como o desafio da modernização, que resulta da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

*“A estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia” (Decreto-Lei 286/89).*

A implementação da nova estrutura curricular está relacionada com o processo de descentralização de poderes e da autonomia que é necessário atribuir à escola e aos professores, uma vez que só a partir dela e com a definição de projectos construídos com base na autonomia curricular, se tem possibilidade de responder aos novos desafios que emergem da nova realidade.

Sendo o objectivo a escola o desenvolvimento do currículo, a sua autonomia é fundamental para dar espaço à elaboração de um projecto curricular contextualizado que corporize no sentido global, o conjunto de aprendizagens que se consideram essenciais definir em cada contexto e em cada tempo e assim pela diversificação curricular poder responder às necessidades dos alunos e das comunidades onde a escola está inserida.

*“A autonomia curricular da escola passa pela elaboração de um projecto de escola que existe, por um lado, enquanto sentido abstracto ou ideia global de uma autonomia possível, dentro de um quadro organizacional e, por outro, como síntese e incorporação dos projectos a que correspondem actividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa (projecto organizativo, educativo, curricular e didáctico) (Pacheco; 2001: 89).*

No contexto de cada comunidade onde a escola está inserida, a definição de políticas educativas e curriculares assume maior pertinência, podendo contemplar componentes

locais e regionais do currículo, valorizando as características de cada região e, sobretudo, permitindo um maior envolvimento e responsabilização dos diversos actores, que representando a comunidade educativa participam ao nível das tomadas de decisão. Neste processo é fundamental a existência de um projecto educativo como *“documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola”* (Costa, 1999: 10).

Enquanto documento orientador da acção educativa, o projecto educativo faz sentido desde que as linhas de acção, que o constituem, assentem em fundamentos curriculares que lhe dêem corpo, uma vez que são a razão da sua existência é a partir destes que as aprendizagens curriculares se desenvolvem.

Nos últimos anos temos assistido, na escola, à implementação de um conjunto de procedimentos quer emanados do poder central, quer definidos pelas escolas, que se enquadram nas práticas relacionadas com a gestão curricular e que procuram responder adequadamente às necessidades relacionadas com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A escola, como espaço de reflexão e participação dos vários actores, favorece a emergência de uma nova cultura, marcada pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender. É este novo entendimento da escola, preconizado nos princípios e nos normativos orientadores da política educativa actual, que se deseja ver instituído na organização escolar e nas práticas pedagógicas com vista à melhoria da qualidade da educação tornando as aprendizagens mais significativas.

Descobrir novas formas de ensinar, direccionar o ensino para novos públicos, coloca aos professores novas exigências tanto na concepção e gestão do currículo como na planificação da prática pedagógica, onde interferem um conjunto diversificado de factores a ter em conta, e em que o principal é o respeito pelo ritmo e capacidade de aprendizagem de cada aluno.

Assim, diferenciar o currículo pressupõe que o professor coloque o olhar em cada um dos alunos com quem interage, faça a gestão do currículo, defina as estratégias pedagógicas e conduza o processo de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um. Trata-se, sobretudo, de diagnosticar as necessidades de aprendizagem para que em cada momento se definam as melhores e mais adequadas estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam o processo de aprendizagem. Para além da diferenciação curricular como resposta possível para o ensino massificado, é importante conhecer as opções tomadas pela escola no que se refere à oferta educativa disponibilizada aos alunos.

Na prática, os professores referem o recurso a pedagogias diferenciadas na sala de aula, e enumeram um conjunto diversificado de actividades às quais recorrem no desenvolvimento da sua prática pedagógica sem que os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos correspondam a níveis de sucesso escolar satisfatório.

Parece pertinente conhecer as concepções dos professores sobre diversificação e diferenciação curricular e sobretudo identificar as suas práticas, tendo em conta a diversidade dos alunos, respeitando as suas características, individualidade e o processo de aprendizagem assim como as necessidades da comunidade onde a escola está inserida.

## **PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO**

O trabalho de investigação que pretendemos desenvolver irá desenrolar-se em torno do seguinte problema de investigação:

Como é que os professores diversificam/diferenciam o currículo no contexto das políticas educativas e curriculares definidas para o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico?

Este problema desdobra-se nas seguintes questões:

- Que representação têm os professores dos conceitos de currículo, autonomia curricular, diversificação e diferenciação curriculares?
- De que referentes partem quando definem metodologias e planificam as aulas?
- Como avaliam o processo de aprendizagem dos alunos?
- Que outros intervenientes cooperam com o professor na gestão do currículo?

Estas questões associam-se aos seguintes objectivos:

- Conhecer a oferta educativa do agrupamento;
- Identificar as razões que justificam a oferta educativa;
- Conhecer a representação que os professores têm do currículo nacional;
- Conhecer as representações dos professores do ensino básico sobre diferenciação curricular;
- Identificar práticas de diferenciação curricular nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico;

- Analisar documentos do ensino básico relacionados com a diferenciação curricular;
- Analisar as representações dos professores sobre o conceito de currículo;
- Articular as representações dos professores no ensino básico com questões que se prendem com a discussão teórica do currículo.

**CAPÍTULO II**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, abordamos as funções sociais da escola, desde a 1ª República até à actualidade, identificando as respectivas características, assim como a sua influência no sistema educativo. Abordamos a descentralização e autonomia da escola, a evolução do conceito de currículo, o currículo nacional, a diversificação e diferenciação das políticas curriculares nos níveis macro, meso e micro das políticas educativas e a prática reflexiva dos professores.

### 2.1 - As funções sociais da escola: instrucional e educacional

O desenvolvimento do indivíduo acontece na família, uma vez que é no seu seio que este cresce, interioriza valores e é ela que proporciona o clima afectivo e a base de estabilidade necessária a um processo de crescimento que se pretende pleno.

O papel da família sempre foi, ao longo dos tempos, inquestionável e insubstituível pelo contributo na socialização dos seus membros através da transmissão de valores e atitudes. Pelo contributo que dá na educação dos seus membros considera-se a entidade interessada e mais responsável pela formação dos seus filhos. É na família que a criança adquire a visão inicial do mundo e é aí que começa o processo de socialização, indispensável à vida em comunidade.

*“A visão inicial do mundo é dada à criança no seio da família e aí se inicia, também, o seu processo de socialização através da aquisição de atitudes, valores e normas de comportamento indispensáveis à vida social futura. Na família se preparam as estruturas afectivas, mentais e sociais que só em certa medida se virão a modificar. Não se estranha, portanto, que a família desempenhe um papel dos mais determinantes na formação das crianças e jovens e, obviamente, no seu sucesso escolar – um passo importante no seu êxito social e profissional futuro” (Ribeiro, 1992: 68).*

À medida que a criança cresce, com o avanço da sociedade e do conhecimento, é necessário proporcionar-lhe mais informação, alargar o espaço de convívio e de formação tornando-os diferenciados, para que se prepare para viver integrada na sociedade.

São as experiências adquiridas na família, as estruturas afectivas, mentais e sociais que permitem ao indivíduo desempenhar vários papéis, os quais contribuem para a sua integração social e cultural na sociedade (Ribeiro, 1992).

A escola aparece como um prolongamento natural da família e constitui-se como instituição que assume uma função marcadamente social, especificamente organizada para assegurar de forma sistemática, relativamente eficaz e económica, um conjunto de aprendizagens que socialmente se entende serem necessárias para um determinado tempo, contexto e sector da população. Esta escola, que no início da sua criação tinha como destinatários apenas alguns indivíduos pertencentes a um extracto social elevado, e na sua maioria do sexo masculino, assumia uma função meramente instrucional que, entre nós, era assegurada por diversas entidades, muitas delas sujeitas ao controlo da Igreja e caracterizadas por uma educação direccionada para a aprendizagem de valores e condutas sociais básicas.

Na época pombalina, a instauração de uma nova ordem económica e outras necessidades do tempo, nomeadamente a intensificação das relações comerciais, mais conhecimentos sobre novas técnicas de produção agrícola ou industrial, e ainda as que se prendem com o culto religioso, tornam necessária a posse de uma cultura elementar pelo que se promovem reformas educacionais destinadas a por um lado *“permitir a implantação do mercado nacional e, por outro, a formar os quadros capazes de aderir a um projecto que era, a um tempo, cultural e político-económico”* (Proença, 1998: 26).

Em matéria de instrução pública, os vários interesses destes sectores coincidiam com os do Estado Central que carecia de funcionalismo nas áreas fiscal e judicial e ao assumir a função reguladora das actividades económicas necessita de alfabetizados para o desempenho e funcionamento dos órgãos centrais e periféricos. Por outro lado, a intensificação das relações comerciais, o conhecimento das nossas técnicas de produção agrícola ou industrial, e todo o jogo complexo de actividades torna necessário o domínio de uma cultura elementar de leitura, escrita e cálculo e também alguma preparação técnica de contabilidade.

Entre os finais do século XVIII e o início do século XIX, começa a surgir interesse nas escolas de primeiras letras para satisfazerem necessidades decorrentes da vida às quais se juntam interesses relacionados com o culto religioso (Fernandes, 1998).

*“Além daquelas que invocam as necessidades da vida, os requisitos impostos pelo culto religioso também são avançados: os párocos precisavam de ajudantes, do mesmo modo que faltavam pessoas habilitadas em ler e escrever que pudessem assumir os cargos de “governança”. (Ibidem: 27)*

O sistema escolar, que até aqui era frequentado maioritariamente por elementos masculinos, alterou-se significativamente no reinado de D. Maria, sendo criadas as escolas femininas com a particularidade de algumas terem um currículo completo. “- *Primeiras letras, Doutrina Cristã e Lavoros – ao passo que outras poderiam circunscrever-se apenas ao ensino prático destas últimas matérias.*”

Em meados do séc. XIX, acentua-se o papel da escola e coloca-se o enfoque na relação entre a instrução e o trabalho industrial, defendendo-se a expansão da escola pública em relação ao ensino particular, a partir de um amplo consenso nacional por se considerar que o ensino público deve ter precedência em relação ao ensino particular. Afirmava-se, então, que “*uma nação é um corpo moral, que deve ser uniforme no seu pensar e obrar porque só assim pode conseguir força e integridade que o tornem considerado no campo das ideias e dos factos.*” (Ibidem: 39)

Durante este século, a instrução pública sofre várias reestruturações e a estrutura do sistema educativo é influenciada pela agudização da crise das instituições monárquicas, com consequências ao nível do sistema educativo, pondo em causa o próprio regime político.

*“Durante a longa crise das instituições monárquicas, a desagregação do Estado, a incapacidade para assegurar a dialéctica centralização-descentralização como suporte da dinâmica da política educativa precipitarão a educação nacional numa situação cada vez mais gravosa” (Ibidem: 45).*

A incapacidade do regime monárquico em assegurar o funcionamento do sistema educativo em condições ajustadas a novos níveis de exigência, conduz a um novo regime político, a República.

Já no período republicano, acredita-se que a instrução pode dar um contributo ao desenvolvimento intelectual e à consciência cívica do indivíduo, sendo importante laicizá-la uma vez que até então a Igreja era uma das entidades responsáveis por esta função.

*“A instrução do povo era condição indispensável à sua consciencialização cívica e à sua elevação moral e espiritual” e “para que a instrução pudesse contribuir para o desenvolvimento intelectual do educando, tornava-se imperioso laicizá-la em todos os graus ou, em caso contrário, qualquer reforma educativa tornar-se-ia inútil.”*  
(Proença, 1998: 51)

A evolução das sociedades, às quais está associada uma nova concepção do indivíduo, contribue para que se verifiquem alterações nos sistemas políticos e é na sequência destas transformações políticas e sociais, que vão sendo acrescentadas à escola novas exigências e responsabilidades, não apenas relacionadas com a instrução dos indivíduos mas sobretudo outras mais abrangentes e direccionadas para o seu desenvolvimento moral, intelectual, espiritual e cívico. Apesar destas preocupações e deste novo olhar sobre as necessidades de formação do indivíduo, a escola continua durante o Estado Novo a exercer a sua função instrucional. Só na década de 1970, com a reforma Veiga Simão, é que se procurou alterar o sistema educativo português, porque o desnível intelectual e cultural dos portugueses em relação aos outros países da Europa era cada vez maior e notório o afastamento do país em relação aos desafios que se iam impondo em resultado do avanço científico e tecnológico que já se verificava.

Com a democratização do sistema político, a evolução acelerada do conhecimento e do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, alterou-se o sistema educativo e a escola, até aqui selectiva, meritocrática e preocupada com a reprodução de conhecimentos, deu lugar a uma outra mais humanista, preocupada com a educação e formação ao longo da vida e direccionada para o desenvolvimento integral do indivíduo (Ibidem, 1998).

A escola enquanto necessidade reconhecida pelo Estado que presta uma função socialmente reconhecida tem como objectivo “*a produção de alunos instruídos e socializados*” (Alves, 1992: 11).

Sendo uma das suas lógicas de acção da escola “*a do serviço público*”, uma vez que a sua finalidade é definida pelo Estado, interessa globalmente a toda a sociedade, ultrapassa o interesse dos actores sendo o modo de concretização dessa finalidade a “*uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos*” (Sarmiento, 2000: 172).

O novo olhar sobre o indivíduo e as suas necessidades de educação e formação, introduzem na escola uma nova função, a educacional. A escola sentida como um serviço à sociedade vai-se aperfeiçoando de acordo com as exigências dos novos tempos e contextos e no respeito pela individualidade, procura desenvolver competências que possibilitem uma efectiva integração e participação cívica na comunidade da qual é parte integrante. A cidadania e a formação dos cidadãos passam cada vez mais pela capacidade de criar pontes entre universos como a escola, os média e actualmente as redes globais de comunicação.

Para que a informação constitua um recurso que possibilita percursos mais ricos e significativos, cabe à educação escolar um papel fundamental, em diferentes vertentes que se complementam entre si: de contextualização – ajudando a situar a informação em diferentes registos; de perspectivação no tempo o que sendo uma forma de contextualização permite contrariar o efeito de aniquilação da densidade histórica dos fenómenos produzidos pelos média; de construção e atribuição de sentido que é uma via de passar de uma simples informação ao conhecimento e que envolve processos como o debate, a comparação e a contraposição; de capacitação para a tomada de decisão tomando consciência das diferentes motivações e interesses, das condicionantes e das possíveis consequências.

*“Mas assim como é fundamental que a escola assuma o seu papel insubstituível de espaço de interrogação da vida e do mundo e de construção de sentido, não é menos fundamental que os decisores e agentes que definem os cenários e os quadros da acção ao nível político, económico e empresarial entrem neste jogo de reflectir sobre a cidadania e o futuro das nossas sociedades na sociedade de informação e do conhecimento” (Pinto, 2003: 98).*

A construção de pontes que permitam o alargamento das possibilidades para adquirir conhecimento é actualmente dos maiores desafios que se colocam às sociedades, aos sistemas políticos e aos respectivos sub-sistemas educativos. É a escola que pode permitir aos jovens a aquisição de conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou na comunidade e para os adultos, nos seus locais de trabalho, tanto mais que se pretende que o mesmo seja adquirido ao longo da vida.

Young (2007) apresenta duas ideias em relação ao conhecimento: uma que considera o conhecimento dos poderosos, ou seja o que é definido por aqueles que têm maior poder na sociedade, têm mais facilidade no acesso à universidade e portanto, acesso a determinados tipos de conhecimento; a outra, a que se refere ao conhecimento poderoso ou seja o que possibilita a descoberta de novas formas de conhecer mundo. Ainda que de forma inconsciente, é este último, que os pais esperam que os filhos adquiram na escola.

Actualmente colocam-se questões relacionadas com a diferença entre o conhecimento escolar e não-escolar mas, apesar das diferenças entre eles, existe uma ideia básica: um é o conhecimento dependente do contexto em que se desenvolve, ao conseguir-se resolver os problemas do dia a dia, o outro é o que se adquire na escola. É o independente do contexto, o conhecimento teórico, ou seja, o que é desenvolvido para fornecer generalizações e a busca da universalidade. Como o sucesso dos alunos depende muito da cultura e das experiências de vida, as culturas de elite são muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento, independentemente do contexto.

O conceito de diferenciação do conhecimento implica que muito do conhecimento considerado importante e útil que os alunos adquiram será o oposto às experiências que têm, e por isso, o currículo tem que ter em conta o conhecimento já adquirido pelo aluno, não podendo este ser a base para princípios generalizáveis já que o acesso a estes princípios constitui uma das principais razões por que existem escolas, as quais têm um papel importante na promoção da igualdade social.

O conceito de *diferenciação do conhecimento* implica a necessidade das escolas, professores, responsáveis políticos e investigadores na área da educação explorarem a

relação existente entre o propósito de criar condições para que os alunos adquiram conhecimento e a necessidade dos professores, grupos locais, nacionais e internacionais se envolverem na formação, na procura e aprofundamento do conhecimento e assim se desenvolverem profissionalmente. Para que seja possível atingir este objectivo e se operacionalizem todas as medidas necessárias à sua concretização, é necessário que às escolas seja atribuída e reconhecida autonomia nos vários domínios da sua organização.

A crise que actualmente se atribui à educação e instituição escolar não é um problema de hoje e não se reduz ao lado mais visível dos sistemas educativos. É mais funda, mais duradoura, mais estrutural, quase endémica, a ponto de nos obrigar a aprender a conviver com ela e, ao mesmo tempo, a ter de a pensar.

Actualmente, reconhece-se que existem múltiplas instâncias de aprendizagem e de formação, que fazem parte da experiência de vida das crianças e dos jovens. Este dado tornou-se mais visível nas últimas décadas sobretudo a partir dos anos 1990, com o aparecimento e desenvolvimento das redes sociais sobretudo a *Internet*.

A massificação da escola, o incremento da qualificação académica dos mais jovens, a maior facilidade de deslocação das pessoas e o acesso às novas tecnologias são aspectos a considerar e foram configurando aquilo a que se pode chamar “*um novo ecossistema informativo e comunicacional polifacetado e eclético, complexo e contraditório, versátil e global, tornado possível pela abolição das distâncias, pela multiplicação das possibilidades e modalidades dos contactos e das trocas e pela diversificação dos dados e dos produtos informativos*” (Pinto, 2003: 89). As consequências são o aumento exponencial da informação que temos disponível mas que também pode contribuir para aumentar as disparidades entre os indivíduos.

Apesar das transformações económicas, sociais e políticas, das alterações que se verificaram nos sistemas educativos e das exigências que se colocam actualmente à escola, a função instrucional e educacional complementam-se e permitem que a escola dê ao indivíduo o que no momento se considera mais relevante e adequado.

## 2.2 - A descentralização e a autonomia da escola

A alteração dos sistemas políticos e educativos introduz a necessidade de mudança ao nível da concepção e organização dos próprios sistemas, que se consideram fundamentais num processo de descentralização de competências e poderes. Em Portugal, com a alteração do sistema político, começaram desde meados da década de 1970 a surgir críticas à existência de currículos vindos da administração central, assentes em lógicas uniformes e uniformizantes que ignoravam as realidades locais e, por isso, desajustados dos contextos onde eram implementados. A vontade de fazer da escola um espaço para todos os grupos sociais e culturais, que a começavam a frequentar, alertou para a injustiça e inadequação do processo de selecção dos conhecimentos, que ignorava as novas realidades e que continuava a basear-se numa organização e concepções curriculares com pouca relação com os contextos e experiências da população dos diversos territórios locais.

A nível político vão-se verificando mudanças relevantes pelas alterações que introduzem ao nível das opções e decisões da política educativa, definidas para o país, que conduzem à necessidade da descentralização das tomadas de decisão. Embora seja fundamental a definição de políticas educativas por parte do poder central, é ao nível da escola, enquanto construção social movida pelos interesses dos seus actores, que elas se têm que verificar. Nesse processo de mudança, o lugar da escola no desenvolvimento curricular oscilou durante as últimas décadas entre uma estratégia de controlo, a partir duma tutela e dependência da regulação administrativa, e a tentativa de descentralizar a gestão incrementando a sua autonomia, ao conceder-lhe uma importante função na melhoria escolar (Bolívar, 1999).

Por se considerar que a escola é o espaço fundamental de aprendizagem pela contribuição que pode dar ao desenvolvimento da sociedade, começa a entender-se que não pode ser o poder central a determinar o que a escola deve ensinar, embora, como macro-sistema tenha a função de regulação, garantindo a todos a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, evitando assim que a diversidade possa contrariar o princípio democrático fundamental consignado na Constituição da República de que *“Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* (n.º 1 do art.º 74).

Nos tempos pós-modernos defende-se que as organizações com futuro serão aquelas que tenham capacidade para aprender. Pretende-se assim, favorecer o aparecimento de dinâmicas autónomas de mudança, que possam devolver o protagonismo aos agentes educativos, acompanhadas por uma prestação de contas que, como pressão exterior, procura que se obtenham melhores resultados.

A problemática em torno da descentralização, associada à vida da escola e dos sistemas educativos, surge porque as sociedades actuais se caracterizam por um conjunto multifacetado e complexo de situações, levando a que não seja *“mais rentável - nem sequer possível - gerir os sistemas educativos (...) como um todo uniforme”* (Roldão, 1999a: 17).

A descentralização caracterizada pela participação e autonomia, atravessa as diferentes políticas públicas dos Estados marcados pela centralização em muitos países e também em Portugal. Apesar das mudanças que se têm verificado, neste âmbito, e que têm provocado alterações legislativas, a centralização e burocratização continuam evidentes, manifestam-se a todos os níveis da administração escolar e são justificadas pela tradição e pelo peso da ideologia política.

*“A centralização corresponde a uma tradição que é comum em toda administração pública portuguesa, com profundas raízes na própria construção histórica do Estado, tradição acentuada e reforçada durante o Estado Novo, por óbvias razões de natureza ideológica e política”.* (Afonso, 1999: 25)

No actual quadro do sistema educativo, o aluno, na sua diversidade social e local, passa a ser o centro das atenções no campo educativo, e isso desencadeia a necessidade do redimensionamento das atribuições do Estado e um novo olhar para os contextos locais. O fenómeno da massificação obriga a escola a repensar a sua organização nos vários domínios, o que deixa antever a necessidade de alteração das suas formas de funcionamento.

*“A escola carecerá por certo, no futuro próximo, de se reinventar, como organização, flexibilizando as suas modalidades de trabalho, os seus ritmos, as suas unidades de acção, os seus modos de se planificar estrategicamente e desenvolver o seu pacto educativo.”* (Roldão, 2000: 130).

Decorrente da necessidade de se reorganizar, o papel da escola passa por encontrar processos de funcionamento eficazes, defendidos por objectivos sob o leme da qualidade, da diversidade e da heterogeneidade, introduzidos por uma política no sistema educativo que dá primazia aos resultados e descarta os processos (Pacheco, 2000).

A descentralização é fundamentada numa nova lógica económica, mobilizando os actores na procura da qualidade que melhore a competitividade, na diversificação de processos e na transferência de competências do centro para a periferia, tanto ao nível das autoridades locais escolares como municipais. Na organização global de concepção de políticas públicas, as políticas descentralizadas orientam-se por lógicas explicativas baseadas num Estado regulador, com políticas de impulsionamento, orientação, coerência contratualização e avaliação. Coloca-se a ênfase na economia e surge uma tendência para que as escolas se desenvolvam de acordo com a economia de mercado, em função de processos de flexibilização dos movimentos de reestruturação escolar e da responsabilização dos seus agentes «pela prestação de contas» (Apple, 1999).

*“A posição economicista fornece uma abordagem pouco adequada (...) Não pode esclarecer completamente os mecanismos de dominação e como funcionam no dia a dia da vida escolar (...) se estamos, efectivamente dispostos a compreender as formas complexas através das quais as tensões e contradições sociais económicas e políticas são mediadas nas práticas concretas dos educadores no quotidiano das escolas, então a análise económica deve ser contemplada por uma abordagem baseada, solidamente, numa orientação cultural e ideológica. Desta forma, a ênfase deveria repousar também nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais numa sociedade desigual e a formação da consciência dos indivíduos nessa mesma sociedade” (Ibidem: 23).*

A defesa do neoliberalismo na Educação, baseada na hegemonia dos poderes locais, na promoção da eficácia dos custos, na gestão dos recursos e no domínio das culturas de aprendizagem relacionadas com a descentralização dos conteúdos educativos – o meio como conteúdo curricular, ao nível das competências locais e regionais – evidenciam a responsabilização da escola e dos seus profissionais pelo estado da educação. A estruturação construtiva do currículo, qualquer que seja a política vigente, será sempre dominada por uma política económica, sendo difícil encontrarem-se informações consensuais relacionadas com os países que se organizaram de acordo com os princípios sociais.

*“O debate político e económico e inclusive educativo, entre pessoas no seu dia a dia é substituído por considerações sobre a eficiência e destrezas técnicas. A “prestação de contas” por intermédio da análise comportamental, sistemas de gestão, etc. tornam-se representações hegemónicas e ideológicas. E, ao mesmo tempo, as considerações sobre a justiça da vida social surgem como progressivamente despolitizadas e transformadas em enigmas supostamente neutros” (Ibidem, 1999: 30).*

Em Portugal sobretudo a partir das últimas décadas do séc. XX, com a publicação da L.B.S.E. em 1986, que estabelece o princípio da escolaridade obrigatória e da igualdade de oportunidades, tomaram-se um conjunto de decisões no âmbito das políticas educativas, que foram evoluindo no sentido do acompanhamento das tendências globais das políticas educacionais, a maioria com origem nos países centrais anglo-saxónicos (Estados Unidos da América e Reino Unido). Foi privilegiada a relação entre a Educação e o mundo do trabalho – inserção de meios informáticos, reintrodução do ensino técnico-profissional nas escolas públicas e criação de escolas profissionais. A vocação profissional insere-se assim no discurso de modernização, produzido pelos responsáveis políticos e substituindo a preocupação com a ligação entre a educação e democracia. Contudo, os sistemas de ensino do Sul da Europa reflectem características comuns, evidenciando altas taxas de abandono e insucesso escolar e baixo nível de qualificação da população em geral. As políticas adoptadas inserem-se no quadro de processos de descentralização mais vastos, como transferência de poderes e recursos para as autarquias locais, aumento limitado de competências e remodelação dos órgãos de gestão das escolas, elaboração de projectos educativos e instauração de mecanismos de avaliação e «prestação de contas» (Barroso, 1999).

No sistema educativo português, o contexto das políticas globais de gestão local e o reforço da autonomia da escola constitui-se num processo de decisão ao nível legislativo e político assente numa lógica de procedimentos, resultante das diferentes lógicas de posição no interior do aparelho administrativo e governamental. É possível agrupar os interesses do reforço da autonomia em torno de quatro lógicas: a lógica comunitária serviu de referência à formulação dos princípios constantes no diploma legislativo; a lógica de mercado serviu para legitimar as medidas tomadas junto da opinião pública, sublinhando a importância da sociedade civil, a redução do papel do Estado e a promoção da eficiência, eficácia, qualidade e gestão das escolas; a lógica corporativa serviu para ultrapassar resistências

sindicais no que respeita ao aumento da representação dos professores nos órgãos de gestão e limites à participação dos pais e autarquias; a lógica estatal serviu para justificar as medidas de reforço de autonomia das escolas e mudança de gestão do Estado, no quadro dos processos de modernização educativa e de desburocratização garantido, ao mesmo tempo, a preservação da influência dos serviços da administração central e local, aperfeiçoando os mecanismos de controlo exercido sobre o funcionamento das escolas – designadamente no domínio financeiro e avaliação dos resultados (Ibidem, 1999).

O que justifica a opção dos Estados por assumirem políticas de descentralização, é o facto delas serem fundamentais para a modernização de qualquer sistema educativo que pretende mobilizar as estruturas locais, o que numa lógica de inovação e eficácia, realça o papel da escola como espaço privilegiado da acção educativa e dos seus actores nas tomadas de decisão ao nível local. Por outro lado, as estratégias descentralizadoras podem contribuir para uma maior implicação e envolvimento dos agentes educativos num compromisso que conduza a uma melhoria da qualidade educativa (Bolívar, 1999).

No movimento de reestruturação da escola, um dos pontos mais significativos é o desenvolvimento curricular baseado na Escola, que funciona como unidade de mudança, em função do protagonismo dos seus actores, sobretudo professores e alunos, na procura de critérios de qualidade. Nos modelos de inovação educativa centrados na escola deve ser reforçada a mudança da dimensão curricular, com preocupação pelas questões didácticas e decisões curriculares, alteração de mentalidades e compreensão dos mecanismos de produção dessas mudanças no interior do território escolar (Pacheco, 2000).

Embora num contexto de incerteza, de falta de credibilidade e de ambientes agitados confia-se na mobilização e capacidade de mudança das escolas como organizações, dos indivíduos e dos grupos, para regenerar internamente a melhoria da educação. As estratégias para pôr em prática qualquer mudança ou inovação externa resultam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas do que quando são impostas a partir do poder central. Para que as alterações educativas se concretizem, estas deverão ser incorporadas e adaptadas pelas escolas e contribuir para que se verifiquem mudanças e se operacionalizem nos modos de trabalho habituais. Para isso, terão as escolas de

desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao reprojectar os contextos laborais e os papéis para potenciar a tomada de decisão (Bolívar, 1999).

Para acompanhar a tentativa de descentralização e desburocratização do aparelho do Estado, também no sistema educativo é necessário que se introduzam alterações ao nível da modernização e valorização dos recursos humanos, considerando no entanto que para tal se deve atender aos seguintes objectivos:

*(i) “descentralizar a administração educativa nos planos institucional, regional e local”; (ii) “modernizar o sistema de ensino na sua organização estrutural, curricular, nos métodos e técnicas da sua prática”; (iii) “valorizar os recursos humanos disponíveis” (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1987).*

O processo de descentralização e a conseqüente operacionalização dos seus princípios assenta na democratização da vida das escolas e depende da participação e envolvimento de todos os parceiros educativos, sendo necessário existir espaços de consenso, liberdade, partilha e responsabilização, no sentido da descoberta e da definição de políticas educativas que promovam a formação integral dos cidadãos e contribuam para o desenvolvimento das sociedades.

Mais do que pôr em marcha reformas e inovações fragmentadas, importa garantir que estas possam ser desenvolvidas adequadamente e que, para além de políticas educativas reformáveis, se definam e implementem medidas que possam ser sustentáveis. A sustentabilidade é necessária para que o contexto educativo tenha capacidade de fomentar a melhoria e assim, a escola enquanto unidade básica de mudança, contexto e formação, induza os seus actores na procura dos objectivos que conduzam a essa melhoria (Bolívar, 2007). Interessa introduzir mudanças e operacionalizar estratégias, que sustentem a aprendizagem e não apenas que alterem a escola, “*não se trata somente de transferir parte do poder e autoridade para as escolas, mas de as capacitar para tomar, por si próprias, as decisões que considerem oportunas*” (Ibidem, 1999: 161). Para que tal aconteça neste processo, devem-se prever os apoios e criar as condições necessárias para que as mudanças possam persistir de modo a potenciar as inovações.

A opção política de tomar iniciativas conducentes à descentralização corresponde a uma necessidade do próprio Estado, quando este se pauta por princípios democráticos, de encontrar repostas contextualizadas para as medidas de política educativa que pretende operacionalizar.

*“Não restam dúvidas de que o discurso político actual tem feito da descentralização uma questão de primeira linha, procurando transladar responsabilidades dos governos centrais para os contextos locais, gerando uma nova redistribuição dos poderes políticos, económicos e administrativos, de modo que, numa perspectiva aberta e plural, a sociedade civil, o poder local e as comunidades, sejam progressivamente mobilizadas para participar nas decisões e na procura de repostas aos desafios de que eles próprios são protagonistas”. (Morgado, 2000: 70).*

De acordo com L.B.S.E., os princípios da democraticidade e participação são considerados fundamentais num processo e devem estar presentes na orientação da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. *“Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (art ° 45).* Referem-se estes princípios evidenciando a necessidade da sua contextualização, isto é, da adaptação dos mesmos à realidade de cada comunidade onde a escola está inserida e atribuir-lhes as seguintes finalidades: *“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (art °. 3º alínea g).*

Também Pacheco (2002: 115) refere que:

*“A descentralização enquanto processo de responsabilização das escolas e dos professores, responde, simultaneamente, às necessidades de um Estado forte na selecção, organização e avaliação do conhecimento escolar e de um Estado fraco, na gestão do seu processo de implementação e ainda a uma lógica mercado, que faz da escola o centro de decisão, delegada para fomentar a competitividade e a meritocracia”.*

Mas a descentralização só faz sentido desde que associada à autonomia das escolas porque é nesta, enquanto construção social, movida pelos seus interesses dos seus actores, que as mudanças se concretizam e reflectem e é neste contexto que os seus actores as incorporam,

implementam, promovem experiências de inovação e contribuem para que as transformações se verifiquem.

As políticas relacionadas com a autonomia surgiram no quadro das orientações neoliberais de política educativa, sobretudo nos países anglo-saxónicos *“e com elas procurou retirar-se à educação escolar o seu sentido originário, através da privatização de segmentos do sistema educativo e de inculcação da lógica de mercado no interior da escola pública”* (Sarmiento, 1999: 7).

A autonomia e a descentralização surgem como necessárias ao incremento da capacidade de tomada de decisões a nível da escola, embora não sejam condição suficiente para envolver os agentes nas tomadas de decisão, no compromisso colectivo e na aprendizagem da organização.

*“A autonomia e a descentralização, como incremento da capacidade de tomada de decisões a nível da escola, parece ser uma condição estrutural necessária, ainda que não suficiente, para envolver os agentes na tomada de decisões, no compromisso colectivo e na aprendizagem da organização. É uma expectativa pouco realista acreditar que a descentralização provoque por si mesma uma melhoria institucional da acção educativa”* (Bolívar 2007: 32).

Faz sentido interpretar as políticas educativas se as mesmas forem implementadas pelos actores educativos, verificando-se assim a apropriação que estes fizeram delas. Enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e vivência da democracia, onde as opções individuais dos diferentes actores se legitimam e se transformam em decisões colectivas, a escola legítima o direito de todos os parceiros educativos (alunos, professores, pais, encarregados de educação, funcionários autarquias e outros representantes da comunidade) participarem responsabilmente nos vários níveis da gestão, administração e organização.

Pretende-se, deste modo, que tanto os princípios subjacentes à vivência da democracia como o nível de participação e o envolvimento dos actores na vida da escola contribuam para que as decisões favoreçam o desenvolvimento da comunidade educativa em torno dos mesmos objectivos, conferindo-lhe o sentido de pertença sem que deixem de ter como referentes as políticas educativas definidas para o nível nacional.

Como refere Morgado, (2000: 23) “*a descentralização revela-se como uma das respostas para a crise de legitimação que o Estado começa a sentir, sobretudo quando se pauta por uma matriz democrática.*”)

Na sequência da Reforma do Sistema Educativo, para reorganizar a administração e tendo como orientação a L.B.S.E. publicou-se o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que pretende reforçar a autonomia das escolas ao nível do 2º e 3º ciclos, nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro e o diálogo com a comunidade em que a escola está inserida.

*“A implementação da autonomia da escola exige condições, recursos e apoios de vária ordem. Por isso, a transferência de competências e poderes para a escola deve ser progressiva, iniciando-se pela atribuição imediata a todas as escolas das áreas de exercício de autonomia que não impliquem risco de rupturas, lançando experimentalmente outras áreas restritas em algumas escolas para, em fase posterior, se proceder à sua aplicação generalizada” (Decreto-Lei n. 43/89).*

Posteriormente, publica-se o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que consagra o regime de autonomia e administração das escolas abrangendo todo o universo de estabelecimentos de educação e ensino básico e secundário. O mesmo quadro legislativo refere-se à autonomia e pormenoriza os vários aspectos a ter em conta no seu desenvolvimento sobretudo a intervenção do poder local, dos meios e das parcerias que contribuam para o envolvimento da sociedade civil.

*“O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer no assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e participação da sociedade civil” (Decreto-Lei. nº 115-A/98).*

Em todo o processo de construção da autonomia são fundamentais o sentido de partilha, a cooperação e responsabilização de todos os agentes e parceiros educativos, uma vez que todos são considerados elementos importantes nesse processo de construção que tem como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade da educação enquanto serviço público.

*“A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” (Ibidem: 115-A/98)*

A autonomia da escola, acompanhada por uma cultura de responsabilidade partilhada dos seus actores, é entendida como um meio para que esta preste um melhor serviço público de educação à comunidade onde se insere e por isso *“ não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação”* (Ibidem: 115-A/98)

Por último, é publicada nova legislação que introduz alterações ao modelo de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino básico e secundário que refere:

*“A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão dos currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira” (Decreto-Lei nº 75/2008).*

No actual quadro legal em vigor, não só se evidencia a necessidade de transferir para a escola competências nos vários domínios da organização, como se reconhece a importância dos actores na construção da autonomia, sem no entanto a confundir com independência.

*“Fundamentalmente 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...” (Morgado, 2000: 49).*

As novas competências atribuídas à escola constituem a essência da autonomia, na medida em que as decisões tomadas a partir delas permitem a singularidade de cada escola, que varia consoante as características da comunidade onde se situa, podendo cada uma desenvolver de forma contextualizada os seus projectos e assim contribuir para a definição da sua identidade.

A identidade e singularidade constituem a essência da autonomia da escola, que se concretiza na elaboração do projecto educativo construído com a participação e

responsabilização dos vários actores, adequando-se às características e recursos da escola e comunidade onde se insere.

*“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação as características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Decreto Lei 43/89).*

As medidas de política educativa que pretendem reforçar a autonomia, apelar à participação das famílias e comunidades e reforçar a liderança das escolas, revelam a preocupação de melhorar o serviço público da educação e traduzem-se não só na transferência de competências e atribuição de poderes nos vários domínios que contemplam a vida da escola, mas também apelam à participação e responsabilização nas tomadas de decisão, uma vez que todos devem contribuir para a melhoria do serviço público da educação. Assim *“a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação” (Decreto-Lei nº. 75/2008).*

Apesar da implementação das medidas de política educativa definidas com o intuito de reforçar a administração e gestão das escolas, o poder central deve continuar a incentivar a criação de condições tendentes à mobilização de capacidades e iniciativas locais, para um melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais. A gestão baseada na escola não garante por si mesma uma melhoria, se não for acompanhada de apoios e recursos, para além de que pode dar lugar a um aumento das desigualdades entre umas escolas e outras, sem ficar assegurada a equidade do serviço público educativo. Neste sentido e apesar da transferência de poderes, o Estado não pode demitir-se da sua função ao assegurar o direito à educação, devendo desencadear os mecanismos de regulação que o garantam.

*“O Estado não se pode demitir de assegurar globalmente a missão que é a sua no domínio da educação. Com efeito, quando o Estado cede poderes, não pode demitir-se da sua função de tutela. Esta função de tutela é diferente da função de direcção que assumia antes de conceder autonomia às escolas” (Pinto, 1998: 19).*

No processo que tenha em vista a melhoria da qualidade, esta deve ser regulada por uma prática avaliativa entendida numa perspectiva de gestão e verificação de resultados. A

avaliação da qualidade serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema e paralelamente para responsabilizar os vários actores pelos resultados obtidos (Pacheco, 2002).

### **2.3 – A evolução do conceito de currículo**

O conceito de currículo tem adquirido ao longo dos tempos múltiplos significados dependendo da época histórica, do contexto social e civilizacional e das ideologias que o atravessam. Etimologicamente “currículo” deriva do latim do termo *currere*, que significa correr, referente a pista de corrida. A implicação etimológica aponta para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir (Goodson, 2001), ou seja, a transmissão de alguma coisa a alguém, aquilo que passa e aquilo por onde passa – o que é possível construir com essa passagem e o sentido que produziu na realidade no sujeito (Roldão, 1999b).

A emergência da palavra *curriculum* está associada a preocupações relacionadas com organização e método. No sentido atribuído actualmente, o termo passou a ser mais utilizado sob a influência da literatura americana em países europeus como a França, Alemanha, Espanha e Portugal (Silva, 2000).

Enquanto conceito utilizado em Educação, currículo entrou a par da palavra classe, numa época em que surgia a massificação do ensino. Contudo, a origem de classe/currículo pode ser encontrada ao nível do ensino superior nos estatutos do Collège de Montaigne em 1509, em Paris, estabelecendo a organização em classes, em divisões por graus ou estádios de complexidade crescente, por nível etário, associado a um currículo prescrito (Goodson, 2001).

Em 1663, o *Oxford English Dictionary* encontra a primeira fonte da palavra currículo, em Glasgow na Escócia. A associação ao termo latino pode estar relacionada com o aparecimento da sequencialização em estádios ou níveis de escola, mas acredita-se que o sentido da disciplina ou ordem estrutural surgiu das ideias de John Calvin, entre 1509 e 1564. A ideia de disciplina, concebida na ideologia calvinista e depois adoptada pelo protestantismo, dizia respeito aos princípios da jurisdição e da conduta pessoal. Deste

modo, e de acordo com as sugestões consideradas nesta época, existe uma aproximação ao conceito de currículo baseada na relação entre o conhecimento e o controlo, referindo-se ao contexto social em que o conhecimento é criado e à forma como esse conhecimento é utilizado nas salas de aula.

Nos séc. XVI e XVII, nos países que adoptaram as ideias calvinistas como a Escócia, a concepção de classe ganhou importância com o aparecimento de programas sequenciais de estudo baseados, teologicamente, na crença da «predestinação» (em que só alguns poderiam atingir a salvação espiritual). Os sistemas educativos, de natureza bipartida, ofereciam estudos avançados a quem tinha a possibilidade de pagar, enquanto que os pobres eram alvo de um currículo mais conservador – a apreciação do conhecimento religioso e da virtude secular (*Ibidem*).

Em 1902, surge o livro de John Dewey, “*The Child and the Curriculum*” que aponta uma vertente progressista da visão de currículo. Este autor refere-se à necessidade de se considerar o interesse das crianças e jovens no planeamento curricular. Estas premissas vieram, anos mais tarde, a reflectir-se no campo educacional e o significado do conceito de currículo toma novos rumos (Silva, 2000).

Pouco depois da possibilidade de «designar» os acontecimentos nas salas de aula, surge a capacidade de «diferenciar», o que significava que o currículo prescrito poderia proporcionar o acesso a conhecimentos diferentes a crianças que frequentavam a mesma escola. A transição do sistema de classes para o sistema de salas de aulas está relacionado com a Revolução Industrial, no final do séc. XVIII, início do séc. XIX, na medida em que a unidade familiar em que decorria a Educação se desmantelou para trabalhar na indústria, pelo que a Educação passou a ter lugar fora do contexto familiar.

Os Estados assumiram um papel controlador da Educação, supervisionando e organizando em grandes grupos as formas mais individualizadas de ensino aprendizagem, dando lugar a «pedagogias de grupo». A escolarização transformou-se numa actividade de massas, ao mesmo tempo que o Estado a tornou num sistema subsidiado. Até 1825 assistiu-se ao seu nascimento na generalidade dos países europeus, com objectivos nacionalistas, após a

estabilização das fronteiras, em consequência da derrota de Napoleão e do Congresso de Viena (1815).

Na perspectiva organizacional do currículo, Silva (2000) refere o livro de F. Bobbitt, (*“The Curriculum”*, 1918) como um marco na história do currículo porque defendia que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa ou comércio – o sistema educativo deveria ser capaz de definir os resultados que pretendia obter e de estabelecer de forma precisa os métodos, de modo a conseguir saber com exactidão se foram alcançados, terminando num exame baseado nas competências necessárias para exercer com êxito uma ocupação profissional na vida adulta.

Franklin (1999) atribui à função social do currículo as características de comunidade, que deveria determinar o currículo e o desenvolvimento de um consenso normativo e cognitivo de elementos daquela sociedade – a consciência de grupo.

*“Estes dois aspectos da tarefa social do currículo são bastante significativos. Ambas as questões, a comunidade e a «afinidade de pensamento» eram temas comuns no pensamento social norte-americano, sobretudo nas áreas recém-surgidas da sociologia, psicologia e educação durante os finais do séc.XIX e princípios do séc.XX. A observação destes temas e do modo como foram utilizados durante esse período permitir-nos-à obter muitas informações relacionadas com a natureza da área curricular e da sua resposta com passado e no presente à relação entre a escola e a comunidade e, ainda, a sua resposta à questão de saber a quem pertence o conhecimento que deve ser construído como conhecimento legítimo” (Ibidem: 121).*

O modelo de currículo instituído por Bobbitt, em 1918, iria tomar maior relevo nas ideias transmitidas pelo livro de Tyler, em 1949, tem como pressupostos a ideia de organização e desenvolvimento, embora admita a filosofia e a sociedade como fontes possíveis de objectivos para o currículo (Silva, 2000).

A organização e o desenvolvimento do currículo devem procurar responder a quatro questões básicas, que correspondem à visão tradicional da actividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação. A primeira diz respeito ao currículo e é a este que Tyler dedica maior atenção. Identifica três fontes onde os objectivos da educação deverão basear-se, afirmando que deveria ser atribuída igual importância a cada uma. Explicita as fontes, enumerando-as: *“estudos sobre os próprios aprendizes, estudos sobre a vida*

*contemporânea fora da educação e sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas”* (Silva, 2000: 22).

As fontes do currículo do modelo de Tyler apresentam duas novas fontes não incluídas por Bobbitt – a psicologia e as disciplinas académicas. A natureza destas fontes originaria um número excessivo de objectivos, pelo que Tyler os condicionou à filosofia social e educacional e à psicologia da aprendizagem. Os objectivos deveriam ser estabelecidos de forma clara e formulados em termos de comportamento explícito. Esta orientação comportamentalista iria assim afirmar-se nos anos 60 com o revigoramento da tendência tecnicista na educação. É através da formulação precisa, detalhada e comportamental dos objectivos que se pode responder às questões que constituem o paradigma de Tyler.

*“A decisão, sobre que experiências devem ser propiciadas e sobre o modo como organizá-las, depende dessa especificação precisa dos objectivos. Da mesma forma, seria impossível avaliar, sem que se estabelecessem com precisão quais os padrões de referência”* (Ibidem: 23).

Tanto os modelos de currículo tecnocráticos como os mais progressistas, que surgiram no séc. XX nos EUA, constituíram, de algum modo, uma reacção ao currículo clássico e humanista, que dominava a educação secundária desde a sua institucionalização e tinha como objectivo *“introduzir os estudantes no repertório de grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo domínio das respectivas línguas”* (Ibidem).

Segundo o mesmo autor, o conhecimento dessas obras tinha associado um outro objectivo, que era o de formar um homem que encarnasse esses ideais. O papel da psicologia infantil que caracterizava o modelo progressista «centrado na criança» foi determinante para o início da contestação ao modelo clássico humanista, que só pôde sobreviver no âmbito de uma escolaridade secundária de acesso restrito à classe dominante e vendo o seu fim com a democratização da escola secundária.

A década de 1960 é caracterizada por grande agitação e transformações sociais. Registam-se movimentos de independência na generalidade das antigas colónias europeias e assiste-se a uma “onda de democracia” que influencia e faz surgir novas propostas de Educação e

teorizações que colocam em causa a estrutura social tradicional, as hierarquias e o poder dominador do Estado sobre os cidadãos.

Enquanto os modelos tradicionais de currículo se limitam à actividade técnica de como fazer o currículo, as teorias críticas sobre o currículo colocam em questão os pressupostos existentes e reflectem a importância de desenvolver técnicas de como fazer o currículo (Silva, 2000; Pacheco, 2001).

Em França, em 1970, os ensaios de Althusser, Bordieu e Passeron, filósofos da época, apareceram com teorizações críticas gerais sobre a ideologia curricular, colocando em causa o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Esta análise recai na tentativa de estabelecer a relação entre a escola e a economia e entre a Educação e a produção, procurando saber qual o papel da escola neste processo e sobre o seu contributo na reprodução da sociedade capitalista. Na Europa, era transmitida a crença, através de matérias escolares, de que a organização social existente era boa e desejável. Bordieu e Passeron desenvolveram uma crítica da Educação que embora centradas no conceito de «reprodução» eram também devedoras de conceitos económicos.

*“Além do conceito de «reprodução», a análise de Bordieu e Passeron desenvolvia-se através de conceitos que eram devedores, embora metaforicamente, de conceitos económicos. Mas, contrariamente à análise marxista, funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas económicas. Nessa altura, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como economia, como demonstra, por exemplo a utilização do conceito de «capital cultural»” (Silva, 2000: 31).*

Em 1971, sobressai na literatura uma «Nova Sociologia da Educação» - “*Knowledge and control: new directions for the sociology of education*”, obra do sociólogo Michael Young, e no Brasil a obra de Paulo Freire, “*A Pedagogia do Oprimido*”, publicada em 1968, que assinalam um marco importante na teorização específica sobre o currículo. A obra de Paulo Freire difere das outras teorizações pelo facto da sua análise ser mais filosófica do que sociológica ou de economia política. Ela baseia-se numa dialéctica hegeliana das relações do poder, da fenomenologia existencialista e cristã e de crítica do processo de dominação colonial, pela sua dinâmica exclusivamente dominadora.

Paulo Freire utilizou conceitos humanistas nas análises mais estruturalistas da educação sendo a sua teoria pedagógica, na medida em que ele não se limita a analisar como *são* a educação e a pedagogia, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser.

A obra de Young toma como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento que consiste em destacar o carácter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como as suas estreitas relações com as estruturas sociais, institucionais e económicas. Neste sentido, a sociologia do conhecimento escolar coincidiria com a sociologia mais geral do conhecimento. A ideia emergente de *Knowledge and control* consiste “em delinear as bases de uma «sociologia do currículo». Young critica a tendência para tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores” (*Ibidem*: 68). Sobretudo coloca em questão essas categorias, mostrando o seu carácter histórico, social, contingente e arbitrário, em oposição a uma filosofia do currículo centrada em questões epistemológicas.

A Nova Sociologia da Educação preocupa-se em saber o que se aprende sem se preocupar em saber como se aprende, centra-se apenas na crítica sociológica e histórica do currículo. A influência desta visão sociológica e histórica acabou por diminuir no início da década de 1980, dando lugar a outras perspectivas mais ecléticas que juntavam análises mais sociológicas com teorizações mais pedagógicas.

Nos Estados Unidos da América, aparece a renovação da teorização do currículo com o «movimento de reconceptualização», com teorizações centradas de forma mais localizada nas questões do currículo. Em 1976, Samuel Bowles e Herbert Gintis, economistas, colocam a ênfase na aprendizagem através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista. O «movimento de reconceptualização» pretendia incluir tanto as vertentes marxistas como as fenomenológicas. No entanto, para autores de inspiração marxista como Apple (1979), o movimento de reconceptualização, embora constituísse um questionamento do modelo técnico dominante, era entendido como um retrocesso ao “*pessoal, ao narcisístico e ao*

*subjectivo. No final, o rótulo da «reconceptualização» que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo» (Ibidem: 38).*

A perspectiva fenomenológica de currículo fundamenta-se em pressupostos epistemológicos, sendo a mais radical das perspectivas críticas e rompe com a epistemologia tradicional baseada na estrutura do currículo em disciplinas ou matérias.

*“Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de factos, nem mesmo de conceitos teóricos abstractos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (Ibidem: 40).*

Assim, as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização do currículo por disciplinas não fazem sentido, passando o currículo a ser visto, na nova perspectiva, como experiência e como local de interrogação.

Tal como outros autores na fase inicial de crítica, Henry Giroux constitui-se como uma reacção às perspectivas empíricas e técnicas criticando a racionalidade técnica e utilitária, assim como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo. Na análise de Giroux, estas perspectivas ao concentrarem-se em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixaram de ter em consideração o carácter histórico, ético e político das acções humanas e sociais e, particularmente, do conhecimento a integrar no currículo. Acredita que é possível desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes compreendendo o currículo através de conceitos de emancipação e libertação (Ibidem, 2000).

No séc. XX surgiram algumas tendências que reconheciam o currículo “*como uma nova área do conhecimento educativo*” (Pacheco, 2001: 22). Depois dessa data, alguns autores (Dewey, Bobitt, Tyler) realizaram e publicaram obras sobre esta nova área do conhecimento, reforçando cada vez mais o seu lugar no campo educativo. O currículo e a escola começaram a ser considerados “*como meios ideais*” (Magalhães, 2007: 137) para a

concretização dos novos desafios que a sociedade actualmente exige. O currículo entendido como meio estratégico de preparação para a integração dos cidadãos na comunidade, onde se pretende que participem de forma activa e responsável, insere-se num determinado contexto social que o influencia tanto resistindo à mudança como provocando o seu aceleração “*no sentido de resistir à mudança (impondo o peso da tradição) ou de a acelerar (acompanhando a rapidez das mutações socioculturais) e mediante o controlo do sistema educativo*” (Ribeiro, 1999: 51).

Ao longo dos tempos, as discussões relacionadas com o currículo têm evoluído, sendo o seu sentido visto em diferentes perspectivas “*o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo*” (Ibidem: 11). Esta diversidade de sentidos atribuída ao conceito de currículo encontra-se também nos espaços educativos e no discurso dos professores que, não raras as vezes, também o associam a um conjunto de programas, ou aos manuais escolares.

Para além da perspectiva de currículo entendido como programa, existem outras definições de diferentes autores que lhe atribuem um sentido mais abrangente, contudo, “*já não se achará uma resposta definitiva, visto que a conceituação de currículo é problemática e não existe à sua volta um consenso*”. (Pacheco, 2005: 37)

Para este autor, o currículo entende-se “*como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes e valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.*” (Ibidem, 2001: 17)

Também Leite (2002: 89) considera o currículo como resultado de uma construção social e cultural definindo-o “*como o conjunto de processos de selecção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar*”.

Roldão (1999a: 24) define o currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.”

O currículo corresponde a uma prática pedagógica que surge da combinação e convergência de várias estruturas políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares, baseadas em interesses e responsabilidades compartilhadas. Para além das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, currículo define-se como “um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2005: 39).

Ao longo dos séc. XX e XXI têm surgido muitas reflexões podendo afirmar-se que o entendimento e a construção do currículo não está concluída, mas sim, resulta de uma evolução, no qual o tempo e o contexto onde se situa são responsáveis pela construção e reconstrução do seu significado.

#### **2.4 - O currículo nacional**

Num país democrático, espera-se que os cidadãos se pronunciem sobre as questões que os afectam. Pelo facto de se considerar a escolaridade básica obrigatória e porque praticamente todas as pessoas são afectadas por isso, era provável que as pessoas se pronunciassem sobre o currículo nacional. Assim, o currículo nacional poderia surgir do envolvimento e participação alargada dos cidadãos, sobretudo da juventude que deveria ter um papel activo por serem os mais directamente afectados.

Um currículo devidamente planificado de acordo com as realidades locais, sujeito à mudança é mais receptivo às questões emergentes do que um determinado a nível central. O currículo é moldado pelas expectativas mantidas em relação às competências básicas, pelos objectivos e prescrições que são semelhantes em todos os estados, mas é também delineado por um conjunto de políticas locais de selecção de manuais, as exigências de grupos de interesse, os desejos dos pais e também pelas convicções dos professores. “O

*currículo nacional, corporiza um projecto curricular de uma sociedade” (Roldão 2009: 32) mas, se completamente prescrito e pormenorizado torna-se inexequível, até porque todas as prescrições educacionais são mediadas por interesses locais. Por outro lado, as comunidades locais quando se dirigem à escola transportam consigo as realidades locais e quando vivem numa sociedade democrática não faz sentido que lhe seja negado o direito à participação (Beane, 2002).*

*“Porque as mudanças sociais são permanentes, as questões curriculares estão continuamente na centralidade do debate educacional. Currículo e educação são assim duas faces de um mesmo processo com vista à formação das pessoas em contextos organizacionais formais e/ou informais. Perspectivar problemáticamente o currículo, enquanto projecto de formação, é olhar para a educação, em geral, e para a escola em particular, de um modo muito específico”. (Pacheco, 2005: 171)*

Em Portugal, o currículo é um conceito relativamente recente, apenas surgiu com a reforma curricular dos ensinos básico e secundário que teve a sua origem nos princípios da L.B.S.E. Até à aprovação desta lei, o termo currículo aparecia associado a plano de estudos, a um conjunto de disciplinas ou ainda a um conjunto de actividades lectivas e extra-lectivas passando agora a ser utilizado o termo Desenvolvimento Curricular, associado a planos curriculares. Segundo Leite (2002), a partir daqui o conceito de currículo tem assumido especial relevância, ao ser utilizado no discursos dos políticos, professores, alunos, encarregados de educação e outros elementos da população, embora muitas vezes atribuindo-lhe significações diferentes.

Em Portugal, a partir do final do século XX, têm surgido diversas iniciativas através das quais se tem procurado ultrapassar a lógica centralista e uniformizadora que caracterizou o currículo do ensino básico nas décadas anteriores. É o caso do projecto de Gestão Flexível do Currículo (G.F.C.) lançado, em 1997, pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, na sequência do projecto “Reflexão participada sobre os currículos da educação básica” (R.P.C.). Estes projectos, que se baseiam em propostas que prevêm maior autonomia para as escolas e professores em termos de decisão curricular.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E., 1987: 185) apresenta o currículo como “*um plano de acção, que define o quadro geral de desenvolvimento de projectos educativos*” e no seguimento da enunciação do conceito de currículo identifica vários

problemas no seu desenvolvimento tais como: inexistência de estruturas de orientação, apoio e coordenação de qualquer processo de desenvolvimento curricular; excessivo centralismo no processo de tomada de decisão; falta de investimento na organização de redes de apoio regional e local; carências essenciais de recursos didácticos e de material pedagógico; inexistência de um estatuto de pessoal docente que defenda a estabilidade dos postos de trabalho e defina a margem de intervenção pedagógica individual e colectiva dos professores (Ibidem: 186).

Para além destas críticas são também identificadas outras relacionadas com a não existência de articulação, nomeadamente as de natureza curricular, que se verificam nos diferentes níveis de ensino destacando-se a acentuada desarticulação horizontal e vertical entre os vários níveis de ensino, a não existência de critérios significativos e relevantes na selecção de áreas e conteúdos programáticos, conteúdos programáticos desligados do mundo real dos alunos, carácter pontual das transformações; excessivo número de disciplinas, inadequação dos programas ao tempo que lhes é atribuído; número de alunos por turma, falta de apoios didácticos; falta de objectivos terminais bem definidos; ausência de mecanismos de revisão periódica sistemática, inexistência de uma política global de apoios didácticos, entre os quais a deficiente concepção e dimensão do manual escolar (Ibidem: 187).

Para responder a este conjunto de críticas ao sistema educativo, em geral, e à organização curricular, em particular, surge a primeira reforma curricular com a publicação do Decreto-Lei nº 286/89 que introduz mudanças na organização curricular.

Segundo Pacheco (2007: 88), *“a mudança principal estaria numa perspectiva de formação educativa do aluno não circunscrita à actividade curricular formal, admitindo-se que a área de formação pessoal e social pudesse vir a desempenhar esse papel”*. No entanto e segundo o autor, a reforma curricular da década de 1990, não só não correspondeu aos objectivos propostos como também não alterou as práticas curriculares nem as atitudes dos professores *“a reforma não correspondeu nem aos objectivos propostos nem às mudanças nas práticas curriculares e nas atitudes dos professores”* (Ibidem, et al, 1996: 104).

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo iniciou-se, em 1996, com o lançamento de um projecto de análise denominado R.P.C., enquadradas pela L.B.S.E., e orientado pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e sustenta-se, em grande medida, no Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – Educação, Integração, Cidadania – que em 1998 define as grandes orientações para a Educação Básica.

Na procura de soluções, a análise efectuada por Abrantes (2001: 27) apresenta a justificação de um primeiro caminho de intervenção, que passa por “*repensar o currículo do Ensino Básico, e o próprio conceito de currículo*”. Segundo o mesmo autor, existe a necessidade de repensar o conceito de desenvolvimento curricular, ligado a um processo de observação, reflexão e ajustamento sistemático com a elaboração de novos programas. Um segundo caminho de intervenção está relacionado com a explicitação das orientações curriculares para o Ensino Básico, identificando e formulando as competências essenciais e o tipo de experiências educativas a proporcionar aos alunos, incorporando espaços de trabalho que vão para além das disciplinas tradicionais. Por último a ideia de flexibilidade, considerada a mais importante, devendo ser “*um processo associado a conceitos e práticas de diferenciação de adequação e de flexibilidade*” (Ibidem: 28).

Neste período de inovação educativa uma das principais finalidades é a territorialização do currículo e recuperam-se alguns aspectos que foram objecto de reflexão no grupo de trabalho da C.R.S.E. e dos quais se destacam a construção do currículo em contexto de escola, a questão das competências e a área de formação pessoal e social (Pacheco, 2007).

Sob o ponto de vista da administração central, Abrantes (2001) seleccionou três problemas básicos que se constituíram como fontes para a mudança. O primeiro refere a necessidade da promoção da Educação Básica de qualidade, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens e capacidades nos alunos. Um segundo tipo de problemas identifica a falta de unidade no Ensino Básico, uma vez que os alunos passam nove anos a estudar, sendo importante que lhes seja dada a ideia de coerência dos estudos, eliminando rupturas entre ciclos. Por fim, outro grupo de problemas relaciona-se com a visão dominante que tem havido no sistema educativo português sobre o que é o currículo e o desenvolvimento curricular, por se pensar o currículo como conjunto de disciplinas distribuídas de uma certa

forma por vários ciclos, identificando-se os programas de diversas áreas disciplinares com listas de assuntos. Dez anos mais tarde, é retomada a argumentação da C.R.S.E. relativamente ao currículo entendido como plano de acção que se concretiza num projecto educativo, servindo de princípio fundamental para a revisão curricular centrada por um lado no currículo nacional e por outro, nos projectos de escola (projecto educativo, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma).

Na actual reorganização curricular do ensino básico assume-se uma concepção de currículo abrangente que se desenvolve e se assume numa perspectiva de ciclo e de desenvolvimento de competências, as quais incorporam para além das aprendizagens e os conhecimentos, também as capacidades, atitudes e valores (Fernandes, 2005).

O conceito de competência introduzido no sistema escolar português em 2001 e definido nos documentos orientadores como “*saber em acção ou saber em uso*”, constitui um critério para a estruturação do currículo nacional, numa perspectiva de formação ao longo da vida e “*a competência torna-se na palavra nobre da sociedade do conhecimento e da informação*” (Pacheco, 2005: 66). A noção de competência transversal refere-se à cultura escolar no sentido da procura de um denominador comum presente nos conhecimentos adquiridos para além das disciplinas e das actividades cognitivas de aprendizagem (Ibidem, 2007).

*“No contexto da cidadania, o percurso de formação do aluno é definido pelas competências essenciais, ou seja, competências gerais da educação básica, que definem o perfil de à saída do ensino básico, e competências específicas, correspondentes às situações de aprendizagem previstas para as áreas/disciplinas” (Ibidem: 95).*

No Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro refere-se ao currículo nacional definindo-o como:

*“O conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação...” (artº 2º).*

No mesmo diploma, e no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, estabelece-se que o currículo nacional deve ser desenvolvido de forma contextualizada, de acordo com os projectos curriculares de escola e de turma que *“enquanto instrumento de gestão pedagógica da escola fomentam uma cultura de reflexão e análise dos processo de ensinar e de fazer aprender, bem como do trabalho cooperativo dos professores (Leite, 2000: 4).*

*“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo concelho de turma, consoante os ciclos” (Dec-Lei nº 6/2001).*

Nesse normativo, referem-se orientações e define-se ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos de ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Para a organização e gestão do currículo são definidos os seguintes princípios orientadores: coerência e sequencialidade entre os três níveis do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário; integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem; existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes; integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática; racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos; reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo; valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa

perspectiva de formação ao longo da vida; diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória. (artº 3º)

Com a publicação desta lei, concretiza-se a necessidade da reorganização curricular do ensino básico e reforça-se a articulação entre os três ciclos e propõe-se um novo conceito de currículo deixando este de ser entendido como um conjunto de normas a cumprir. Paralelamente, propõe-se que as escolas assumam maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo, articulem entre si e aumentem a responsabilidade na organização das ofertas educativas garantindo a todos os alunos o desenvolvimento das competências essenciais e estruturantes definidas para cada ciclo. (Ibidem; 6/2001)

O currículo, sendo uma realidade socialmente construída que reflecte as relações entre a escola e a sociedade, numa determinada época, não pode ser assumido como um projecto intemporal, mas como uma realidade em permanente construção na procura de novas relações *“uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”* (Pacheco; 2001: 19). Como é o currículo que define a natureza da instituição escolar, *“a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens”* (Roldão, 1999a: 27).

Considerando a escola uma instituição singular, detentora de especificidade própria, o reforço da autonomia da escola e dos professores é entendida como um elemento determinante na construção de novas formas de gerir o currículo e um dos aspectos de que dependerá o sucesso da reorganização curricular *“é preciso atribuir explicitamente à escola, aos professores e aos órgãos de coordenação pedagógica uma muito maior autonomia e capacidade de decisão”* (Abrantes, 2001: 43).

A definição contextualizada do currículo e a sua operacionalização dependem da capacidade das escolas de se organizarem de forma articulada com as estruturas locais e encontrarem as respostas mais adequadas, que possibilitem o desenvolvimento das estratégias que sua vez respondam às necessidades e características da comunidade onde se inserem.

*“O currículo nacional revela-se mais pelos seus processos e práticas de estruturação do que pela sua definição formal - a escola tem sido organizada na base da uniformização, admitindo que todos os alunos têm as mesmas possibilidades de sucesso. Conceptualizando-se o currículo como processo deliberativo a sua prática depende da intersecção e concorrência de várias decisões que são diferentemente interpretadas. Daí que o currículo nacional – na sua forma prescrita de um currículo oficial – deva ser entendido no sentido de orientar...” (Pacheco, 2008: 180)*

A definição de um currículo nacional pressupõe uma resposta ao direito de acesso à escola por parte de todos os alunos e, porque consagra a ideia de democratização, a cultura comum é um dos principais argumentos que justificam a componente nacional do currículo, relançando as ideias políticas de unidade e coesão nacional, quer as ideias de vectores de pensamento, quer as ideias culturais de um compromisso social (Ibidem).

## **2.5 – A diversificação e a diferenciação das políticas curriculares**

Qualquer que seja a concepção que se tenha da diferença, actualmente, ela é um fenómeno incontornável na escola, suscitando vários tipos de resposta em vários planos, tanto a nível político como académico. As linhas orientadoras internacionais sobre política educativa reforçam a ideia de que a escola é para todos, no entanto verifica-se que apenas alguns continuam a beneficiar deste direito constitucional. Esta situação decorre das formas de discriminação que existem em muitos países, mas também das várias barreiras elitistas evidenciadas na organização curricular.

A obrigatoriedade de frequência expressa em muitos sistemas educativos não corresponde na íntegra ao seu cumprimento, pois muitos alunos abandonam a escola antes de concluírem a escolaridade obrigatória e outros embora permaneçam no sistema de ensino não obtêm sucesso. Resolvidos que fossem todos os problemas de natureza social quando os alunos entrassem na escola, no seu interior continuariam as práticas de diferenciação no

modo como os alunos se posicionam perante esta, nas formas de organização do currículo e nas respostas aos direitos culturais dos alunos, sobretudo quando se torna necessário reconhecer a multiculturalidade e as suas diferenças. A questão coloca-se na forma como a escola, enquanto organização, lida com as diferenças culturais cada vez mais evidentes nos espaços escolares. *“No DNA da escola está inscrita, de modo bem marcante, a exclusão, tornando-se quase impossível colocá-la a funcionar de uma forma totalmente democrática, já que exterior e interiormente a igualdade é conjugada com a diferença”* (Pacheco, 2008: 179).

As políticas educativas que visam garantir a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades requerem, processos que não garantam apenas que todos tenham acesso aos mesmos itinerários formativos, como deve oferecer itinerários diversos, que procurem responder às necessidades de cada indivíduo garantindo uma educação de qualidade. Por isso, as respostas que se podem encontrar para o problema da Educação de pleno direito dependem do modo como se entende a universalidade, até onde se pretende levar as suas consequências ou em que medida se respeita a sua diversidade (Gimeno, 2000; 2002; Zabalza, 2002)

A diversidade de culturas que actualmente existem nas nossas escolas, e que surgem como consequência da assimilação de públicos que estavam fora da escolaridade e, mais recentemente com o fluxo da população imigrante dentro do espaço da União Europeia, põe em evidência as dificuldades de integração dos indivíduos caracterizados como desiguais. A este propósito, Delors (1996: 45-59) entende que a educação, definida como veículo transportador de culturas e valores, tem por missão *criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham origens em referências comuns*, assumindo-se como verdadeiro espaço de socialização que faz da diversidade *factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos*. É por isso que consideramos que as políticas educativas se devem pautar por critérios de diversidade, promovendo a integração e o respeito mútuo dos cidadãos e ser concebidas de forma a não se tornarem *num factor suplementar de exclusão social*.

*“A educação para a diversidade diz respeito a quaisquer oportunidades formais de ensino e aprendizagem providenciadas para grupos de estudantes que diferem de*

*algum modo relevante maioria dos estudantes que frequentam as escolas de uma sociedade” (Corson, 1998: 1).*

Apesar de ser muito diminuta a bibliografia sobre diversificação/diferenciação curriculares (Roldão, 2003b; Pacheco, 2008; Sousa, 2010; Matos, 2006), discutiremos esta temática com base nas opções sobre o ensino básico.

Ao nível teórico propõe-se uma diferença substantiva entre diversificação e diferenciação. A primeira diz respeito à diversidade na forma do currículo e a segunda à diversidade no conteúdo do currículo incluindo objectivos, competências, metodologias e avaliação. Do ponto de vista da teoria curricular, entendendo-se o currículo como projecto, é possível introduzir não só componentes regionais e locais. Assim, ele é pela natureza da decisão educativa uma deliberação que envolve a construção de propostas adaptadas a partir do currículo nacional ou elaboradas a partir de estratégias de diversificação como por exemplo: diferenciação de conteúdos, medidas de apoio pedagógico acrescido, tutorias, flexibilização de critérios de avaliação e projectos curriculares. A diversidade não corresponde à individualização da aprendizagem nem à reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades interesses ou motivações dos alunos. A diversidade curricular é uma questão ética que depende de muitos interesses mas que não pode servir para estigmatizar e desnivelar pedagógica e socialmente os alunos. A diversificação curricular, porque é um conceito amplo, deverá ter como referente o currículo nacional e dependerá da autonomia da escola e do professor. Pressupõe a organização de ofertas educativas com diferentes tipos de cursos, de ensino e modalidades de formação, enquanto que o conceito de diferenciação curricular pressupõe adequação de metodologias, processo e formas de avaliação às capacidades dos alunos. (Pacheco, 2008)

*“A diversificação deve ser entendida como um dispositivo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos... A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.” (Ibidem: 181-182)*

Entendendo-se a diferenciação curricular como instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil, aprofundar o

conhecimento dessas diferenças perspectiva-se como um empreendimento indispensável a um trabalho sério de diferenciação, que estará condenado à partida se assentar em caracterizações simplistas. Importa por isso, relacionar o conceito de diferença com outros, tais como: diversidade, heterogeneidade, identidade, desigualdade e desvio à norma. A identidade e a diferença são conceitos interdependentes. Enquanto a produção de identidades se realiza no cruzamento dos processos de identificação, o conceito de heterogeneidade remete-nos não para a diferença em geral, mas para a diferença no seio de uma população ou grupo. O conceito de desigualdade refere-se a situações nas quais a diferença se traduz em maior ou menor possibilidade de acesso a determinados bens (Sousa, 2010).

Para a criação de condições facilitadoras à integração das diferenças, há que revitalizar os princípios do Estado enquanto promotor de um serviço social básico para todos, de modo a que se definam políticas educativas locais e também compreender os benefícios que a sociedade pode retirar por olhar para a diversidade não apenas em termos económicos, mas também em termos de ideias e de reflexões críticas sobre o mundo que nos rodeia.

*“Se a cultura oferecida na escola estiver ligada às experiências de vida e incluir diferentes perspectivas sobre a história da humanidade, literatura, artes, religiões, os indivíduos tornar-se-ão mais conscientes das suas forças e fragilidades, sem perda de auto-estima, o que sempre interfere na relação de uns com os outros e na qualidade das aprendizagens” (Fontoura, 2005: 38-39).*

A construção de uma atitude inclusiva pressupõe um novo olhar entre todos e contribui para a criação de um compromisso com a melhoria da qualidade educativa, de modo a proporcionar aos jovens que frequentam a escola, as oportunidades suficientes para o desenvolvimento de capacidades de pensamento, expressão, tolerância, crítica e comunicação, para uma integração plena na sociedade. Dentro destes princípios, entende-se que a cidadania pode contribuir para a extensão dos princípios de liberdade e equidade, evoluir para novas formas e colaborar na construção de uma sociedade mais justa, desde que assente numa plataforma cultural diversificada e constituída pelos interesses de géneros, de raças, culturas e diferentes classes sociais (Ibidem, 2005).

Porque abrangem opções organizacionais e curriculares na escola e pedagógicas ao nível da sala de aula, a diversificação e a diferenciação curricular devem ser analisadas ao nível macro, meso e micro das políticas educativas.

## **2.6 - O nível macro das políticas educativas**

Com a complexificação dos sistemas económicos e sociais e a necessidade de dotar os indivíduos de qualificação para o desempenho de diversas funções, os sistemas políticos foram forçados a aumentar os períodos de escolaridade considerada básica, procurando-se assim alargar o acesso de todos ao maior tempo possível de escolarização, garantir um nível de escolaridade considerado básico, comum a todos e, níveis subsequentes com objectivos específicos e opções diferenciadas.

*“A política educativa surge como com o resultado de um conjunto de selecções efectuadas num quadro plural de valores que a sociedade veicula (ideológicos, culturais, económicos, filosóficos, religiosos), processo este em que claramente se denunciam as prioridades sociais que devem ser asseguradas e cristalizadas via sociedade escolar” (Morgado, 2000: 55).*

O conceito de educação básica surge reforçado a partir do momento em que, historicamente, se reconheceu o direito de todos os “referenciais culturais” básicos e sem os quais se tornou difícil a sobrevivência social e económica nas sociedades industrializadas deste século. Contudo, a universalização do acesso à escolarização básica, embora seja uma realidade, não deixa de constituir uma preocupação para os sistemas políticos, na medida em que é considerada deficiente para uma parte significativa dos cidadãos já integrados no sistema de ensino e sobretudo, porque exige a definição de políticas educativas que respondam às características dos indivíduos a quem se destinam, oriundos das mais diversas condições económicas, sociais e culturais.

As políticas educativas surgem das decisões do sistema político e englobam intenções e estratégias que são determinadas por critérios ideológicos e necessidades consideradas válidas socialmente, por isso, em termos curriculares, *“além do contexto social e político e dos factores de controlo e de influência da sociedade sobre o currículo, questiona-se a função social da escola” (Pacheco, 2005: 62).*

A relação escola/sociedade que se estabeleceu com a revolução industrial serve muitos interesses, que têm como base a preparação dos indivíduos assente em valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Contudo coloca-se aqui a questão da “*legitimação das desigualdades sociais ou da sua correcção e atenuação*” (Pacheco, 2005: 62).

Apesar de existirem condicionalismos na sociedade que interferem com as opções de âmbito curricular, nomeadamente os recursos educativos, a valorização da carreira dos professores, as expectativas profissionais e opções curriculares dos alunos, a pressão dos grupos económicos nas opções que se fazem sobre as áreas do conhecimento “*é necessário pensar na justiça curricular*” (Ibidem: 63).

Na educação, as respostas à diversidade e à diferença, pressupõem desafios e uma pluralidade de significados: a luta contra as desigualdades, a escola para todos, a crise de valores tradicionais, as respostas face ao multiculturalismo e à integração das minorias étnicas, o diálogo com as religiões, costumes e línguas, a luta pela autonomia dos indivíduos, os debates científicos sobre o desenvolvimento psicológico atípico e as suas projecções na aprendizagem, a polémica sobre a educação compreensiva, as possibilidades de manter nas mesmas aulas crianças com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, para além da constante legislação com revisões do sistema e das práticas.

Nos finais dos anos de 1980 e de 1990, o discurso sobre a reforma do sistema educativo, ao nível da ideologia política-administrativa, defende uma educação direccionada para a liberdade, mudança, democracia, autonomia e solidariedade, ao mesmo tempo que procura responder às exigências impostas pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia.

O investimento feito na educação, no período da reforma, assume dois sentidos: um interno, que procura aumentar o capital cultural e promover a coesão social e outro externo, que visa aproximar-nos dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Económica Europeia. A C.R.S.E. enuncia estes dois sentidos quando se refere, por um lado, à necessidade de “*desenvolvimento de uma escola pluridimensional orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um...*” e por outro, quando se reconhece a

importância da *“racionalização da administração da educação, orientada por uma decidida descentralização regional e institucional e por um sentido participativo alargado”* (CRSE, 1988: 15), que permita a garantia da igualdade de oportunidades.

Com a definição de políticas curriculares que promovam a igualdade na diversidade, ou seja, a que corresponda uma escola para todos, a igualdade é reconhecida como factor de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade.

Enquanto *“espaço de permanente decisão”* (Pacheco, 2000: 140) e no quadro de competências que lhe estão atribuídas pelo sistema educativo, a escola é o elemento central da política curricular. A cada lógica curricular corresponde a *“um poder diferenciado”* que deve ser entendido não apenas a partir das suas dinâmicas e fronteiras específicas mas também como espaço que pode ser influenciado pelas relações de interdependência e muitas vezes de conflito, entre os vários actores, podendo afirmar-se por isso que a lógica curricular *“identifica-se pelos jogos de poder existentes”* e *“o currículo é construído pela luta de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão”* (Pacheco: 2002: 35-36).

Assim, e porque as lógicas curriculares *“correspondem a opções concretas e a sua distribuição em termos de influência, no processo de construção das políticas, reflecte interesses, valores, princípios e regras que, num dado momento são dominantes ou não”* (Ibidem, 2002: 137), podem identificar-se quatro modelos de políticas e práticas de diversificação curricular: *“uma política igual e homogénea”* que não respeita a diversidade dos itinerários de formação nem as potencialidades de cada aluno; *“uma política curricular igual e diversificada”* em que a igualdade é reconhecida como factor de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzem à discriminação e à desigualdade; *“uma política curricular diversificada e desigual”* onde a opção por formas de diversificação que respeitem a desigualdade social, económica e cultural igual é justificada pelos que reclamam para a educação a ideologia de mercado através dos planos *voucher* e das *charter schools*; e *“uma política curricular homogénea e desigual”* em que o suporte administrativo, conduz à desigualdade e à

discriminação. Esta por sua vez, encontra-se na uniformização dos planos curriculares, programas, conteúdos, actividades e avaliação e considera que os alunos devem ter todos as mesmas condições de igualdade. Por isso, “*a diversificação deve ser entendida como um dispositivo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos*” (Ibidem; 2008: 181) e corresponde à capacidade da escola em promover diversas ofertas educativas e dos professores gerirem os respectivos currículos de forma a responder adequadamente às necessidades e capacidades dos alunos, respeitando os seus percursos individuais mas tendo como referente o currículo nacional.

Contudo, e de acordo com o definido no Decreto-Lei 6/2001, as escolas têm possibilidade de promover e gerir formas diversificadas e contextualizadas da oferta curricular para assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória, a exclusão e abandono escolar.

*“Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além de formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.  
“Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular” (artº 11º).*

A finalidade do processo educativo é desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um, mas como se reconhece que os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se também que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socioeconómica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido.

Para garantir a todos os alunos a igualdade de oportunidades, combater o insucesso e o abandono escolar e partindo-se do pressuposto de que todos os cidadãos devem ser formados “em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um” foram criados pelo (Despacho nº 147-B/ME/98), os Territórios de

Intervenção Prioritária (TEIP) destinados aos alunos enquadrados dentro das seguintes características: “*em situações de risco de exclusão social e escolar*”, “*alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes*”, quando concentrados, em “número significativo” em determinadas zonas nas quais se constata a existência de baixos níveis de sucesso educativo.

Também em 2006, foi lançado um novo plano nacional orientado para a prevenção do abandono escolar e para a elevação dos níveis de escolarização dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, com ênfase em cursos de natureza profissionalizante. Este plano, em conjunto com outro, orientado para a formação e qualificação de adultos, constitui um programa nacional, designado por “Novas Oportunidades”.

Uma outra medida que sugere maior centralidade do currículo é a criação de turmas com currículos alternativos no ensino básico regulamentada pelo Despacho nº. 22/SEEI/96, de 19 de Junho, que no seu preâmbulo refere:

*“Numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação.”*

Os percursos curriculares alternativos inserem-se nas políticas de diferenciação curricular, numa lógica de remediação, onde a avaliação dos alunos é contínua e efectua-se segundo os critérios de competência. Destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se encontrem em situação de insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, ameaça de risco de marginalização ou exclusão ou ainda dificuldades condicionantes da aprendizagem. Estes currículos têm por referência o currículo nacional do ensino básico, tanto no que diz respeito às competências gerais e específicas a desenvolver, como no que se refere aos tipos de experiências educativas a proporcionar a todos os alunos, como o recurso a metodologias de ensino activas, recorrendo nomeadamente a trabalho prático e de projecto, aprendizagem experimental, visitas de estudo, entre outras.

Na mesma linha de oferta curricular diversificada, surgem os Cursos de Educação e Formação, cujos percursos integram uma oferta formativa que privilegia uma estrutura curricular profissionalizante e compreendendo as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática. Em qualquer das situações pretende-se resolver a diversidade de situações dos sujeitos aprendentes pela via da redução ou simplificação de percursos.

Para além dos planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, é acrescida à formação escolar uma formação artística, vocacional, pré-profissional, “*que permita uma primeira abordagem no domínio de artes e ofícios, das técnicas, das tecnologias em geral, ou ainda a clarificação da experiência e dos conhecimentos que o aluno possua*”, como se determina no regulamento anexo ao referido despacho (Despacho nº. 22/SEEI/96, de 19 de Junho).

A orientação para aprendizagens de carácter prático, corresponde segundo Roldão (2003b: 27), a uma simplificação do currículo comum, que pode ter “*alguma eficácia remediativa pontual face a situações de risco*” mas possui certamente um escasso “*potencial democratizante*”. Contudo, a fidelidade aos valores da educação inclusiva exige que a gestão do currículo nunca deixe de se orientar pelo princípio da maximização das oportunidades de acesso ao currículo comum por parte de todos os alunos, o que implica encarar este tipo de vias curriculares alternativas como percursos de duração tão curta quanto possível.

O reconhecimento do carácter eminentemente construído, móvel, plástico e histórico e socialmente reelaborado e condicionado do currículo escolar e da sua teorização constitui-se como pressuposto de partida para a conceituação de *diferenciação curricular*, que parte desta discussão para uma percepção conceptual do currículo como reconstrução social, referenciada especificamente ao currículo enunciado e situa, por outro lado, o currículo desenvolvido na sua dimensão de *práxis reconstrutora* e geradora de significados que lhe dão realizações multiformes.

Enquanto plano de intenções definidas por normativos ou teorizações num contexto macro, o currículo é uma proposta de carácter político, pela direcção e opções tomadas; no entanto, quando contextualizado a uma dada realidade, num contexto micro, há que reconhecer a diversidade, pluralidade e necessidades do público-alvo bem como as decisões de organização.

## **2.7 - O nível meso das políticas educativas**

As concepções de curriculares até à década de 1980 (concepções clássica e técnica) eram definidas para um público de elite. Actualmente, com a diversidade de características do público que frequenta a escola é impossível dar uma resposta curricular uniforme ou de tipo único a todos os alunos. As exigências que actualmente se colocam à escola contribuíram para que o currículo tenha sido privilegiado tanto pelas autoridades, políticos, professores, especialistas e outras organizações e para que se tenha tornado cada vez mais visível e consistente. A reorganização curricular veio assim colocar nas escolas e nos professores o protagonismo na adequação do currículo nacional às realidades locais. Pretende-se que as orientações curriculares definidas pelo poder central sejam flexíveis, no sentido de permitirem a procura de respostas adequadas à diferenciação existente e às necessidades características de cada aluno, escola e região.

No enquadramento da Reorganização Curricular do Ensino Básico, na G.F.C., entende-se o sentido de organizar as aprendizagens possibilitando que num dado contexto - nacional, regional de escola, de turma – coexistam duas dimensões: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar, de forma flexível, a estrutura, a sequência e os processos a que elas conduzem. A flexibilidade dos programas nos contextos locais vai da simples adaptação curricular à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações que frequentam a escola.

Embora o currículo nacional e a concepção dos programas seja da responsabilidade do Ministério da Educação, no que respeita à adaptação curricular é dada liberdade à escola para alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes graus de importância e incluir algumas componentes locais, desde que estejam assegurados o respeito pelos conteúdos e pelas competências nucleares essenciais (Marques, 1999).

Com a centralidade que as questões curriculares assumem, os normativos e outros documentos legais, assim como as orientações globais políticas e educacionais, apoiam-se na «diversificação da educação», conceito identificado ao longo da reforma educativa com início em 1986 para responder às «novas exigências» do sistema económico e produtivo de interesse nacional.

A primeira concepção de currículo, relativa ao contexto da reforma curricular dos finais dos anos de 1980, incide mais em questões de organizacionais, com sugestões de actividades lectivas e não lectivas, com estatuto diferenciado entre si, conferido pelas próprias designações que são utilizadas: obrigatório, facultativo ou livre. O entendimento de currículo proposto pela reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos de 1990 e início dos anos de 2000 é o de “*um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico*” (Decreto-Lei nº 6/2001).

O conceito de currículo assim entendido não se confina aos saberes disciplinares, mas valoriza, de igual modo, os saberes relacionais, afectivos e atitudinais, aspectos que dão à escola uma dimensão social do acto de educar. Com a actual reorganização curricular do ensino básico assume-se uma concepção de currículo mais abrangente que a anterior porque se concebe o currículo “*numa perspectiva de ciclo e de desenvolvimento de competências que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores*” (Fernandes, 2005: 6).

Segundo Zabalza (2002), a perspectiva de currículo como conjunto de acções formativas que acontecem numa escola, identifica a escola com o que tem de próprio e de diferente em relação a outras, pelo campo curricular, construído em torno de um conjunto de processos vinculados ao desenvolvimento da acção formativa; ecologia curricular, dinâmica ideológica da aula e currículo oculto. A tentativa de responder a todos os alunos face às necessidades educativas, sociais e multiculturais conduz à necessidade de adequar satisfatoriamente as respostas da escola, enquanto organização institucional e dos professores, enquanto profissionais responsáveis pela adequação e desenvolvimento do currículo.

A contextualização do currículo concretiza-se na sua organização e gestão, tendo em conta o conhecimento profundo da comunidade onde a escola está inserida, procurando a melhoria da qualidade educativa, a eficácia das aprendizagens e a promoção do sucesso educativo, sendo necessário entender o currículo nacional como um projecto adequado ao contexto local. No processo da construção contextualizada do currículo é fundamental que as escolas e os professores assumam a responsabilidade de tomar decisões para além das que estão prescritas de modo a darem sentido a práticas curriculares que promovam um ensino de qualidade para todos.

A adequação do currículo às necessidades específicas de cada região, escola e aluno, na medida em que requer um conhecimento directo dessas necessidades, só pode ser garantida por decisores curriculares posicionados na proximidade das realidades locais porque a centralização favorece a uniformidade, na medida em que quem decide sobre o currículo a nível nacional não está em posição de garantir que essa decisão seja a resposta mais adequada para as necessidades curriculares locais. É nesta linha de pensamento que convém realçar o reconhecimento que é feito à escola como lugar de decisão e de gestão do currículo, assim como o assumir de papéis em que os professores e os alunos são co-autores e co-gestores de situações de formação (Fernandes, 2005).

A flexibilidade na gestão contextualizada dos currículos e programas permite a realização e desenvolvimento de projectos de escola e turma, construídos e adaptados às suas necessidades, a partir de contextos educativos onde se desenvolvem contribuindo para o conhecimento e valorização da comunidade e *“vai da simples adaptação aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares”* (Roldão, 1999b: 72).

Nesta perspectiva de currículo, o professor e a escola têm um papel fundamental na gestão e promoção do desenvolvimento curricular.

*“A prática de desenvolver o currículo é um acto que conjuga uma intencionalidade dependente de uma estratégia de planificação no sentido da sua abertura ou do seu fechamento aos vários intervenientes. Por mais complexo que seja, o currículo deve ser decidido numa perspectiva orientadora e não determinante da prática”* (Pacheco, 2001: 66).

Por outro lado, a liberdade de flexibilização e a possibilidade dada à escola de construir o currículo, permite que o currículo prescrito a nível nacional seja entendido como uma proposta que a nível local tem que ganhar sentido e aí se incorpore nos projectos curriculares com recurso a diversas respostas educativas assim como a diversificação de estratégias, métodos e processos de ensino-aprendizagem.

*“O processo de construção de currículo é constituído e “parte de (ou assenta em) um conjunto de concepções ou orientações educativas, explícita ou implicitamente afirmadas, e que se traduzem em perspectivas sobre conceitos e realidades várias: finalidades e objectivos educacionais, sujeito e processo de aprendizagem, ambiente/situação de aprendizagem, função e papel do professor, natureza da avaliação da aprendizagem” (Ribeiro; 1992: 25).*

O processo de construção do currículo é entendido como um processo dinâmico onde se encontram diferentes perspectivas e conceitos a partir de realidades diversas. O currículo é *“construído pela luta de diferentes fronteiras que delimitam de participação e âmbitos de decisão” (Pacheco, 2002: 36).*

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, aponta para a necessidade de concepção do currículo como projecto e define que:

*3 - “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”*

*4- As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (artº2º).*

Para que estes projectos sirvam, de facto, para adequar o currículo nacional às características específicas de cada escola e de a cada turma contribuindo ao mesmo tempo para a diferenciação curricular é necessário garantir que os mesmos sejam entendidos como verdadeiros instrumentos de gestão curricular e não apenas como documentos concebidos numa lógica burocrática, aos quais não é atribuído, por parte dos professores, qualquer significado (Sousa, 2010).

O projecto curricular assume-se, assim, como um documento orientador e simultaneamente facilitador do desenvolvimento da prática pedagógica, quando concebido a partir das características das comunidades locais e adequado aos alunos inseridos naquele contexto. O processo de gestão e desenvolvimento curricular pressupõem a incorporação por parte dos professores de uma visão estratégica para o currículo, uma vez que se torna necessário responder a questões relacionadas com o que se pretende ensinar, a quem, como, com que meios, e porquê.

*“Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão - Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (Roldão, 2009: 29)*

A reflexão dos professores sobre as questões relacionadas com a gestão do currículo é fundamental porque é a partir delas que se definem ambições, opções, finalidades e intencionalidades. O currículo transforma-se em projecto, corporizando uma visão estratégica das aprendizagens, dando resposta às necessidades da sociedade em cada momento e, simultaneamente, procurando através desta visão estratégica prever as necessidades do futuro. É a intencionalidade que se coloca nas decisões de natureza curricular que justificam a definição da estratégia entendida como resposta às questões relacionadas com a decisão e gestão do currículo. Porque está relacionada com o currículo e as aprendizagens. *“a estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (Ibidem: 68).*

A gestão curricular justifica-se para transformar o currículo prescrito, a nível nacional, num projecto contextualizado a cada situação e reconstruído localmente e faz-se considerando os contextos educativos onde o projecto se desenvolve, as questões relacionadas com o que se pretende ensinar e o que é preciso aprender em cada momento, assim como o modo de o fazer e os meios necessários para o conseguir. Para tal, é necessário que os professores desempenhem o papel de gestores curriculares autónomos e que exerçam a sua função deliberativa no processo de construção curricular favorecendo-se deste modo uma acção curricular diferenciadora.

Como refere Roldão (1999b: 28), “*organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, antes de mais, tomar decisões face à pergunta em torno da qual sem deve construir o projecto curricular...*” A gestão curricular pressupõe clarificar as intenções, planificar o processo para as concretizar e agir em conformidade com as decisões sempre numa perspectiva de rigor e exigência tendo em conta a melhoria da qualidade das aprendizagens. Neste processo, reconhece-se o papel determinante do desempenho dos cargos especializados, que, em articulação com os restantes órgãos de gestão participam na concretização do projecto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade.

*“A afirmação dessa escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino (...) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente no domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e gestão escolares” (Despacho conjunto nº 198/99).*

No projecto curricular devem definir-se as opções e intencionalidades colocadas na gestão do currículo assim como as estratégias definidas para sua operacionalização, a partir da análise de uma situação concreta, tendo em vista especificidade dos alunos a quem se destina.

*“Por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999b: 44).*

No processo de gestão curricular é, portanto, indispensável que seja reconhecida autonomia ao professor e que este a exerça para que faça uma abordagem crítica ao currículo oficial, reflectindo sobre que alunos beneficiariam mais e que alunos beneficiariam menos, dados os diferentes posicionamentos que uns e outros apresentam à partida, em relação ao currículo. Algumas diferenças, quando manifestadas na escola, deixam de ser diferenças e transformam-se em desigualdades, porque o currículo, ao seleccionar determinados tipos de saber, dá vantagens aos alunos que à partida já os dominam.

Sendo a diferenciação curricular necessária à promoção da equidade e esta se concretiza pelo acesso de todos às aprendizagens essenciais, a diferenciação curricular deve incidir sobre o currículo nuclear (Sousa, 2010).

*“Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (Roldão, 1999b: 39).*

Pretende-se que as escolas enquanto centros de decisão e os professores como gestores do currículo o concebam e desenvolvam com rigor, de modo a que o mesmo possa contribuir para o desenvolvimento do indivíduo no respeito pelas suas características, evitando assim, que seja a escola a fomentar, ou de algum modo a contribuir para o aumento das assimetrias sociais.

No âmbito da reconstrução curricular ao nível local, e numa lógica mais integradora para uma lógica mais restritiva do currículo face ao currículo nacional, têm relevância as concepções de: Projecto Educativo que deve explicitar os princípios, os valores, as metas e as estratégias, constituído e executado de forma participada, responsabilizando os vários intervenientes dentro de uma autonomia curricular; Projecto Curricular de Escola – documento concebido ao nível do contexto de cada escola onde são definidas as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, em termos de prioridades sobre actividades e conteúdos (incluindo as partes de complemento e de enriquecimento curricular), e integrado no Projecto Educativo, devendo ser aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de gestão e administração; Projecto Curricular de Turma que visa a concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto Curricular de Escola, adequando-os aos contextos de cada turma.

## **2.8 - O nível micro das políticas educativas**

A heterogeneidade que caracteriza o público escolar obriga os professores e as escolas a reconsiderarem as estratégias de adequação do currículo face aos alunos, pelos seus estilos de aprendizagem, pelos seus interesses, pelos seus pontos de partida e também pela sua disponibilidade para aprender (Gimeno, 2000). Esta disponibilidade é de certo um aspecto

relevante e por isso torna-se um desafio permanente para a escola e para os professores que têm de organizar-se para ensinar mesmo os alunos que não se mostram disponíveis para aprender.

A escola e os professores gozam de uma certa autonomia na execução dos objectivos e na avaliação de conhecimentos dos alunos, pelo que o dispositivo didáctico da acção pedagógica quotidiana confronta-se com a necessidade dum análise rigorosa dos objectivos e das estratégias mais favoráveis à diferenciação.

Por sua vez, Tomlinson, (2008) defende que existem três factores que orientam o ensino diferenciado: os alunos aprendem melhor se as tarefas correspondem ao nível das suas capacidades e compreensão sobre um determinado tema (preparação) se despertarem a sua curiosidade ou paixão (interesse) e se os encorajarem a trabalhar da sua maneira preferida (perfil de aprendizagem). Por isso, o ensino diferenciado requer o exercício sistemático de uma avaliação formativa que ajude o aluno a aprender a partir do domínio dos métodos de trabalho e de aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Numa perspectiva de transferência da aprendizagem e de conhecimentos para a formação pessoal e social dos sujeitos, consideram-se as seguintes *práticas de diferenciação*: reconstruir e negociar os objectivos e os conteúdos bem como a avaliação para chegar o mais próximo possível dos critérios formais de certificação de competências usuais na vida quotidiana; construir e diversificar as tarefas e as situações de aprendizagem de maneira a preparar, modelar, e exercitar a transferência. Associa-se aqui o encontrar estratégias cognitivas para resolver «situações-problema» sobre as quais a situação de novidade está presente, requerendo ao aluno habituar-se a situações, que de início estão «desinstrumentalizadas», uma vez que o problema ainda pode ser identificado e construído; adoptar e induzir nos aprendizes uma relação construtivista, contextual, epistemológica, pragmática, não diferente dos saberes, uma vez que confrontado com o obstáculo pode renunciar à situação impedindo o aluno do trabalho de «reflexão na acção», de ampliação, recombinação, de generalização, de extrapolação, de correspondência ou invenção a partir daquilo que já sabe; abrir o espaço para a história e para o projecto pessoal do aluno.

Para transferir é necessário unir o saber e experiência reconstruindo durante a escolaridade situações próximas da vida do mundo do trabalho, da vida fora da escola das crianças e dos adolescentes; trabalhar o sentido dos objectivos, dos saberes e das actividades, uma vez que é essencial compreender o sentido daquilo que se aprende. É preciso estar ligado a outras actividades humanas, negociá-lo ter tempo para metacomunicar em torno do trabalho escolar, dos seus objectivos e do «ofício de aluno»; comprometer os alunos em procedimentos de projecto; comprometer a turma ou outras turmas com o seu desenvolvimento de modo que se constituam explicitamente os saberes e as competências em recurso a atingir com um objectivo próximo. Trata-se, deste modo, de realçar a riqueza das experiências do aluno na concepção do que constitui uma competência. Para além dos conhecimentos que mobiliza, actualiza, extrapola ou produz, constitui-se muito mais pela capacidade de encontrar, de reunir, de reconstruir, de reler, e até mesmo de reaprender (Perrenoud, 2000).

A ideia de mobilizar é fundamental na medida em que passa por observações, hipóteses, inferências analogias, comparações e outras operações cognitivas, numa recombinação permanente de recursos, embora ter recursos não seja suficiente para ser competente, é preciso saber usá-los na acção. Fomenta-se assim, o desenvolvimento de capacidades de metacognição no aluno e de regulação dos seus processos de aprendizagem e de produção, considerando que os conteúdos diferenciados colocam o enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências relevantes (Heacox, 2006).

O que os alunos aprendem (o conteúdo) o modo como assimilam as ideias e a informação (o processo) e o modo como os alunos demonstraram o que aprenderam (o produto) são elementos curriculares a prever no planeamento do ensino diferenciado que têm como elo de ligação comum o encorajar de um crescimento substancial dos alunos (Tomlinson, 2008). Assim, segundo a autora a diferenciação do conteúdo pode ser encarada de duas maneiras: ao ser diferenciado o conteúdo pode ser adaptado o que é ensinado e pode adaptar-se ou modificar o modo como é dado o acesso aos alunos do que se pretende que eles aprendam. O conteúdo pode ser diferenciado “*em resposta ao nível de preparação, interesses, ou*

*perfil de aprendizagem do aluno. Pode igualmente ser diferenciado em resposta a qualquer combinação entre estes elementos” (Ibidem: 117).*

Segundo a mesma autora, tal como no caso dos conteúdos, a diferenciação dos processos pode ser também em resposta ao nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos: ao nível de preparação significa adequar a complexidade de uma tarefa ao estado actual de compreensão e competências do aluno; de acordo com o interesse, implica dar oportunidade de escolha aos alunos acerca dos aspectos de um tópico no qual se podem especializar ou ajudá-los a fazer corresponder um interesse pessoal a um objecto de compreensão; de acordo com o perfil de aprendizagem do aluno significa encorajar os alunos a compreenderem uma ideia através de uma forma preferida de aprendizagem. O papel do professor enquanto facilitador do ensino diferenciado tem a responsabilidade de fornecer e planear oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizar os alunos durante as actividades de aprendizagem e usar o tempo de modo flexível (Heacox, 2006).

O processo global da diferenciação pedagógica referido à diversidade das práticas a empreender desenvolve-se em três etapas, segundo, que se articulam progressivamente na elaboração de um conteúdo: a partir da individualidade do aluno, dos seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos e comportamentos; estabelecer a interacção social e cognitiva em grupos restritos e reorganizar em grande grupo as diversas respostas obtidas pelo autor do objecto visado. Assim, ao proporcionar a experiência ao aluno oferece mais possibilidades de sucesso em função de múltiplos parâmetros e constrangimentos encontrados, invertendo etapas e estendendo-os no tempo.

A diferenciação pedagógica efectua-se pela interacção de sujeitos heterogéneos, pela forma como cada um aprende, os seus resultados, o ensino e as suas práticas na mesma instituição/escola (Przesmycki, 2004). Diferenciar a pedagogia é dar a alguém meios de se apropriar dos saberes respeitantes às suas necessidades específicas e acompanhamento ao mesmo tempo o melhor possível de aprendizagens significativas (Meirieu, 2006).

Na perspectiva de Heacox (2006), Meirieu (2006), Perrenoud (2000), Przesmycki (2004) e Tomlinson (2008), a ideia subjacente à diferenciação do ensino configura-se pelos

dispositivos de diferenciação pedagógica em que a base fundamental da formação se concretiza numa acção mediadora do professor, do qual depende uma combinação de estruturas mentais do aluno e a estrutura conceptual do saber. Desta forma, o papel do professor recai na análise das necessidades, na inventariação das competências adquiridas ou a adquirir, no acompanhamento da progressão de cada aluno, na construção de dispositivos didácticos diversificados e flexíveis e na avaliação formativa de modo a promover o desenvolvimento individual de cada aluno respeitando o seu ritmo e estilo de aprendizagem. Pretende-se que os processos possam contribuir para que as aprendizagens que se considera necessário em cada momento fazer aprender, sejam significativas e os diferentes percursos não contribuam para o desnivelamento intencional entre os sujeitos aprendentes. Como afirma Roldão (1999a: 53), “*Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida*”.

A identificação dos diferentes estilos de aprendizagem do aluno dão ao professor a possibilidade de actuar a partir deles, favorecendo um processo de aprendizagem que no respeito pela individualidade, promova o conhecimento e contribua para o desenvolvimento global do indivíduo. Considerar este aspecto equivale “*à valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo*” (Pacheco, 2001: 55).

Muito mais do que propor actividades diversas para o grupo/turma, diferenciar é sobretudo, a partir da identificação do seu estilo de aprendizagem, apresentar ao aluno diferentes vias para que adquira e domine competências e saberes que possam contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e integração social, “*é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem.*” (Perrenoud, 1997: 30).

A diferenciação curricular conduz à ideia de um ensino “*à medida do aluno*”, traduzido pelo princípio pedagógico da individualização e assente num conjunto de estratégias a

implementar na sala de aula. Estas estratégias passam pela atitude flexível do professor, a gestão dos tempos e dos espaços de aprendizagem, a análise dos estilos de aprendizagem dos alunos, recurso à diversificação de métodos e processos de ensino e de aprendizagem, valorização do trabalho autónomo dos alunos e pelo papel de negociador que o professor deve ter ao longo do processo de aprendizagem. “*Quando os professores praticam um ensino diferenciado deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino*” (Tomlinson, 2008: 35).

O ensino diferenciado exige que o professor reconheça que as aulas são espaços privilegiados de aprendizagem e crie diferentes abordagens educativas onde os alunos possam encontrar respostas para as questões de aprendizagem e do conhecimento. A promoção do sucesso escolar passa ainda pela criação de situações didácticas geradores de sentido e de aprendizagem, e individualização dos percursos de formação no âmbito de ciclos de aprendizagem plurianuais (Perrenoud, 2001).

As situações de aprendizagem devem ser organizadas de modo a pôr em prática e estruturar os comportamentos cognitivos fundamentais. O papel do professor consiste em conceber situações de aprendizagem em função dos objectivos cognitivos de complexidade crescente e depois, em seguir a actividade do aluno, analisar os processos que este emprega. A aprendizagem deve ser ocasião de troca de experiências entre pares, já que estas obrigam o aluno a descentrar-se e a descobrir outras estratégias para a resolução dos problemas. A motivação para aprender surge quando o aluno toma consciência de poder controlar a sua actividade, de reconhecer os resultados que obtém, através da utilização, adequada ou não, de utensílios cognitivos. Assim quando se aborda uma nova tarefa tem-se mais segurança e confiança em si, nas suas capacidades e nas suas possibilidades de desenvolvimento porque se possuem mecanismos que se revelaram eficazes noutras ocasiões (Postic, 1995).

A diferenciação curricular pela diversidade de estratégias de ensino-aprendizagem que propõe e porque assenta no respeito pelas características individuais, assume-se como uma resposta possível e porventura mais eficaz para o ensino de massas. “*Praticar a*

*diferenciação curricular passa, necessariamente, por garantir a todos os alunos a realização de aprendizagens significativas” (Sousa, 2010: 158).*

Como resposta ao ensino de massas a diferenciação curricular, constitui o modo como se pode dar a cada indivíduo enquanto construtor da sua aprendizagem, o que necessita para desenvolver as competências que lhe permitam a plena integração na sociedade onde se pretende que seja cidadão activo e responsável.

Como refere Allal, et al, (1986: 11),

*“Diferenciar o ensino é também fornecer ao aluno possibilidades de escolha na sua forma de abordar o saber. Partindo da sua própria vivência, apoiando-se num ambiente conhecido, o aluno confrontado com problemas relativamente gerais, pouco a pouco tomará consciência do seu poder na apropriação do conhecimento, descobrirá as estratégias adequadas para atingir os seus objectivos, delimitará o seu campo de incidência e encontrará os meios adequados para o ir alargando; numa palavra, segundo a expressão já consagrada, aprenderá a aprender.”*

Assim, para que a aprendizagem seja efectiva deve envolver os alunos, partir do seu universo, valorizar e reconhecer esse universo valorizando as experiências e a sua cultura. Para que a aprendizagem aconteça é fundamental despertar no aluno o desejo de aprender e compreender e *“sem ir ao encontro do educando e sem procurar tornar-se significativo o itinerário de aprendizagem, a educação e a formação tornar-se-ão uma espécie de prótese, e em última análise uma carga, na vida dos alunos” (Pinto, 2003: 95).*

Para promover no alunos um conjunto de competências gerais e específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) é importante privilegiar a regulação continua das aprendizagens, no sentido da adequação por parte do professor às necessidades e dificuldades que o aluno evidencia ao longo do processo de aprendizagem, mas também a auto-regulação por parte do aluno, para que este ultrapasse e melhor as aprendizagens, porque cada individuo aprende de acordo com sistema próprio que foi construindo ao longo do tempo.

O construto da aprendizagem auto-regulada veio contribuir para reforçar o papel do indivíduo, tornando-o participante activo no seu processo de aprendizagem (Veiga Simão, 2005).

O mesmo autor refere ainda que:

*“A avaliação das aprendizagens dos alunos para cumprir os seus objectivos, ou seja, contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, deve actuar de maneira efectiva como reguladora dos processos de ensino/aprendizagem. Assim, importa reforçar tanto o seu papel formativo, de regulação do ensino, como o seu papel formador, de regulação da aprendizagem. Por um lado, a avaliação das aprendizagens constitui um instrumento de adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos alunos e, por outro, um instrumento para facilitar a promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o seu processo de aprendizagem” (Ibidem: 266).*

Nesta perspectiva, o ensino diferenciado assume-se qualitativo e tem as suas origens no processo de avaliação parte da avaliação formativa que fornece ao aluno elementos que lhe permitem reconhecer as suas dificuldades e descobrir a melhor forma de as superar. Como refere Cardinet (1986: 14), a avaliação formativa *“é uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na aprendizagem.”* Esta forma de avaliação, assume num processo de diferenciação curricular, um carácter fundamental, porque fomenta a cooperação entre aluno/professor e é a partir dela que se analisa o processo e os resultados da aprendizagem, os quais permitem reflectir sobre as práticas e definir novas formas de intervenção pedagógica.

No Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro considera-se a avaliação formativa como a, principal modalidade de avaliação no ensino básico definindo-a como:

*“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”.*

A avaliação formativa contribui para que o professor observe o aluno, compreenda os processos de aprendizagem de modo a ajustar a sua prática pedagógica a cada situação de

aprendizagem. Assim o professor poderá contar não apenas com a sua forma de ensinar mas sobretudo com a forma de aprender do aluno.

Por se considerar que no contexto da diversidade sócio cultural dos alunos que frequentam a escola a avaliação enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, o mesmo normativo atribui à avaliação as seguintes finalidades:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;*
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;*
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento. (Decreto-Lei nº1/2005).*

A realização progressiva da aprendizagem, requer a concretização de uma avaliação formativa associada a uma diferenciação curricular que respeite o princípio da continuidade da experiência. A abordagem sequencial e uniforme dos conteúdos é susceptível de deixar quebras na experiência dos alunos, principalmente dos menos familiarizados com a burocratização do conhecimento (Sousa, 2010)

No processo de aprendizagem tal como é fundamental que o professor conheça o modo de aprender do aluno é igualmente importante que o aluno identifique o que ainda não adquiriu e quais os obstáculos que se lhe colocam na aprendizagem impossibilitam o seu progresso. Numa prática pedagógica caracterizada pela diferenciação, o papel reflexivo do professor é fundamental porque lhe permite reflectir sobre as práticas e gerir o processo de ensino aprendizagem, também com base na avaliação dos seus resultados.

## **2.9 - A prática reflexiva dos professores**

A prática reflexiva dos professores surge muitas vezes associada à possibilidade destes se interrogarem sobre as suas práticas pedagógicas

Um dos autores que marcou a forma como actualmente se entende a reflexão foi Schön (1992) cujas concepções têm influenciado no campo educacional os interesses de projectos de investigação e de realizações concretas na formação de professores. A posição de Schön (*ibidem*) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseia-se na pesquisa e na experimentação prática. A noção de «profissional artistry» é utilizada pelo autor no sentido de referir as competências que os docentes revelam em situações caracterizadas como singulares, incertas e de conflito. O conhecimento que ocorre nestas situações, espontaneamente e que não é passível de explicação verbal pode ser descrito nalguns casos por observação e reflexão sobre as acções. As descrições são diversas e provêm das linguagens e das propostas, podendo ser referidas sequências de operações, procedimentos, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que se constituem verdadeiramente como «teorias de acção». Assim, pode distinguir-se reflexão na acção, reflexão sobre a acção e a reacção sobre a reflexão na acção, sendo que os dois primeiros tipos são de reacção, separando-se apenas no momento em que acontecem. Contudo, a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, olhando retrospectivamente para a acção para reflectir sobre o momento da reflexão na acção – sobre o que aconteceu.

As investigações realizadas sobre as práticas dos professores revelam um conhecimento que resulta das suas experiências, e sublinham o papel da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional sendo a intervenção do professor, na sala de aula, informada pelas suas teorias pessoais e a reflexão constituindo uma das dimensões do seu trabalho.

As decisões que o professor toma têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e jovens. Se o professor não reflecte sobre o ensino, actua de forma rotineira aceitando o que os outros e a escola definem por ele. O professor reflexivo é aquele que encontra o equilíbrio entre a acção e o pensamento. Uma nova prática implica uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças imagens e valores (Zeichner, 1993).

Para que aconteçam mudanças ao nível da gestão curricular é necessário que os professores compreendam as razões político-educativas curriculares e pedagógicas. Assim como se

reconhece que será a partir da capacidade de reflexão crítica dos professores que poderá surgir a possibilidade de mudança pessoal, profissional e institucional, isto é, que poderá contribuir para a consolidação de uma nova profissionalidade docente (Fernandes, 2005).

São as práticas reflexivas e o desejo de compreender a escola nos diferentes domínios da sua organização que contribuem para o desenvolvimento da identidade e cultura da escola.

*“Uma escola reflexiva cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém. Da visão sobre a própria escola, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes” (Alarcão, 2000: 17).*

A cooperação e a colegialidade enquanto propostas de trabalho positivas, conducentes à reflexão, têm sido apontadas como vias favoráveis da autonomia e desenvolvimento profissional dos docentes. A partilha e o apoio colegial geram confiança e uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos, o que no conjunto provoca um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais (Morgado, 2005).

A construção de uma cultura colegial é um processo longo, no qual surgem dificuldades e conflitos e que requer a criação de condições, desde espaços e tempos destinados ao trabalho cooperativo, até recursos financeiros. Nesse processo, não menos importantes são também a formação e o apoio continuado, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e supervisão (Oliveira, 2000).

A cooperação profissional fundamenta-se pela rejeição da solidão profissional, no entanto, os seus mecanismos são menos transparentes. Apesar de tudo, este processo de cooperação profissional entre os vários actores, caracterizado por alguma complexidade e muitas vezes também pela ausência de consensos, contribui para a reflexão e para o desenvolvimento pessoal profissional e social dos professores e de todos os actores que nela desenvolvem alguma actividade.

**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGIA**

## **CAPÍTULO III - METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresentam-se as principais razões e alguns fundamentos teóricos que justificam a nossa opção pelo recurso à combinação dos métodos de investigação qualitativo/quantitativo. Seguidamente, apresenta-se a opção pelo estudo de caso e a respectiva fundamentação teórica, as condições de realização do estudo, caracteriza-se o agrupamento onde desenvolvemos trabalho de campo, os sujeitos que constituem a amostra e refere-se a técnica de recolha e análise dos dados.

### **3.1. A opção pelo qualitativo / quantitativo**

A distinção entre a investigação qualitativa e a quantitativa refere-se a uma diferença importante em relação à recolha e análise de dados, uma vez que as abordagens qualitativas concentram-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação em que foram gerados.

As abordagens quantitativas reúnem diversas informações para criar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas. Embora isto constitua uma distinção significativa, as abordagens quantitativas e qualitativas reflectem diferenças mais profundas enraizadas em pressupostos teóricos antagónicos e tradições de investigação divergentes. Estas tradições metodológicas, com raízes em diferentes ciências sociais, deram origem a paradigmas de investigação, caracterizados por pressupostos específicos sobre a ciência e a sociedade, por focos de estudo específicos, e por práticas metodológicas específicas (Kuhn, 1970).

As abordagens quantitativas estão frequentemente associadas a perspectivas estruturais funcionalistas relativamente à teoria da sociedade, presumindo a existência de comportamentos e estruturas sociais reais e integradoras, cujos significados podem ser objectivamente definidos e estudados pelo investigador. A tradição quantitativa opera geralmente sob pressupostos positivistas sobre a natureza do conhecimento científico, procurando “*explicar e prever o que acontece no mundo social procurando regularidades e relações causais entre os seus elementos constituintes*” (Burel & Morgan, 1979: 5)

A investigação qualitativa é concebida como carente em objectividade, dado que se centra em contextos individuais e nas perspectivas dos actores individuais, a abordagem quantitativa pressupõe-se objectiva, uma vez que a sua concepção utiliza critérios objectivos bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados baseados nas linguagens da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica. No entanto, seja a qualitativa ou quantitativa, a investigação pressupõe elementos subjectivos, dado que o conhecimento social é, em si mesmo, um fenómeno subjectivo. *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Bilken, 1994: 47).*

No recurso a métodos de investigação quantitativos, privilegia-se a explicação e o controlo enquanto os investigadores qualitativos, privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe. Nos estudos qualitativos, as questões de investigação orientam-se para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas mas também outras esperadas.

*“Nos estudos qualitativos as variáveis dependentes são definidas empiricamente e não operacionalmente. As condições situacionais não são conhecidas antecipadamente nem são controladas. Espera-se até que as variáveis independentes se desenvolvam de maneiras inesperadas” (Stake, 2009: 57).*

Nestes estudos, a intenção dos investigadores de promover um paradigma de investigação subjectivo é entendido como um dado adquirido e a subjectividade não se considera como imperfeição mas como um elemento essencial da compreensão. Os investigadores qualitativos preocupam-se em validarem as observações recorrendo a procedimentos de triangulação de dados que *“se aproximam em termos objectivos dos campos quantitativos, mas não possuem protocolos suficientemente abrangentes que submetam as interpretações subjectivas erradas a um teste suficientemente rigoroso” (Ibidem: 60)*

### **3.2 - A Combinação de métodos qualitativos e quantitativos**

A utilização conjunta de métodos qualitativos e de métodos quantitativos pode suscitar alguma dificuldade pelas implicações de natureza teórica, atendendo a que a utilização de

diferentes métodos de investigação tem também como base diferentes pressupostos, entre outros, acerca da realidade social e da natureza dos dados recolhidos.

Uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias. Tal significa utilizar diferentes métodos, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas que apesar da diferenciação que se faz entre elas, relativamente aos pressupostos teóricos mais importantes, não correspondem a abordagens opostas. A lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica e conseqüentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade. Na investigação qualitativa são necessários protocolos, os quais “*surgem sob o nome de triangulação*” (Stake, 2009: 121) que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de fazer bem. A triangulação consome recursos e tempo e por isso só os dados e as afirmações consideradas importantes serão deliberadamente triangulados, dependendo essa importância da nossa intenção de tornar o caso compreensível.

Para obter a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção, o investigador pode recorrer a qualquer um dos diversos protocolos: para a triangulação das fontes de dados, para a triangulação do investigador, para a triangulação da teoria e para a triangulação metodológica. Com abordagens múltiplas, num trabalho é provável que se venham a realçar ou a invalidar algumas influências exteriores. (*ibidem*)

### **3.3 - Contexto de realização do estudo**

O interesse pelas questões relacionadas com as políticas e práticas de diversificação e diferenciação curricular prende-se não só ao exercício da nossa actividade profissional na área do ensino, mas também ao facto de entendermos que as práticas de diversificação/diferenciação curricular podem contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades. Assim, vimos neste trabalho uma oportunidade concreta para levar a cabo um estudo aprofundado sobre esta temática, num momento em que o nosso sistema educativo exige uma abrangente e profunda reflexão, com vista à melhoria generalizada das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade do ensino.

Para realizarmos este estudo, optámos por seleccionar um agrupamento vertical de escolas tendo por base os seguintes critérios:

1- O facto de já ter exercido funções numa das escolas deste agrupamento e conhecer o contexto em que os professores desenvolvem a sua prática pedagógica porém, desenvolvemos mecanismos de objectividade para atenuar o “efeito de contaminação”.

2- A localização do Agrupamento estar próximo do local onde reside o investigador e, deste modo, permitir deslocações mais rápidas.

3- A concordância prévia dos órgãos de gestão para a disponibilização de qualquer documento necessário para a realização do estudo.

4- A pouca mobilidade dos docentes e a sua permanência nos mesmos estabelecimentos de ensino.

Embora, as características das relações estabelecidas fossem bastante positivas, os procedimentos de implementação da investigação seguiram os trâmites burocráticos necessários e eticamente correctos, de forma que os procedimentos de recolha de dados pudessem ser conduzidos com clareza, idoneidade e formalidade.

O projecto de investigação foi apresentado ao Director do Agrupamento que, depois, o apresentou em Conselho Pedagógico, tendo obtido a concordância deste órgão de gestão para a realização do estudo no Agrupamento.

### **3.4 - Caracterização do agrupamento**

#### **3.4.1- Estudo de caso**

Pretende-se justificar neste ponto, as opções metodológicas que definimos para este estudo apresentando as justificações relativamente às opções tomadas e descrevendo os instrumentos utilizados na nossa investigação.

Para desenvolvemos a investigação, optámos pelo Estudo de Caso, partindo-se do pressuposto que este tipo de estudos incide sobre realidades bem definidas e com uma especificidade própria.

*“A investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (Stake, 2009: 20)*

Entre as muitas formas de abordagem no trabalho de campo, enquanto metodologia de investigação, poder-se-á referir a que é mais conhecida por estudo de caso (Stake, 2009; Duarte, 2008).

Segundo Merriam (1998, cit. por Bogdan & Biklen, 1994: 89), *“o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”*. Este tipo de estudo parece ser mais fácil de realizar do que outros que exigem situações múltiplas ou locais diversificados e o seu grau de realização é variável, de acordo com muitos factores. Talvez, por isso, o método seja escolhido quase sempre por investigadores iniciados, ou com pouca experiência, ou ainda que actuam sozinhos (Bell, 1997; Bogdan & Biklen, 1999).

O recurso ao estudo de caso, como estratégia de investigação qualitativa, permite *“estabelecer generalizações acerca da mais ampla população à qual pertence a unidade em estudo” (Cohen et al., 1990: 164)*, e podendo dar uma contribuição importante para o desenvolvimento científico e quando aplicado à investigação na área da educação pode constituir um interessante modo de pesquisa.

*“Os estudos de caso são empreendidos para tornar o caso compreensível. \Muitas vezes, este caso será tão importante para os seus leitores como qualquer outro caso – eles importam-se com ele; o seu interesse em generalizar a partir deste caso para outros é reduzido. Noutras circunstâncias, o caso será estudado principalmente para generalizar para outros casos” (Stake, R., 2009: 101)*

Quando se pretende obter respostas ao “como” e “porquê”, o estudo de caso constitui uma estratégia de investigação apropriada não podendo o investigador exercer o controlo sobre os acontecimentos, uma vez que o estudo incide sobre a investigação de um fenómeno

actual e dentro do seu próprio contexto (Yin, 1984). O mesmo autor sublinha que o estudo de caso leva a fazer “*observação directa e a coligir dados em ambientes naturais*”, o que é diferente de confiar em “*dados derivados*” (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários) (*Ibidem, 1984*).

Para a concepção de um estudo de caso devem seguir-se os seguintes passos: “definir o caso que está a estudar, ou seja o tópico ou unidade de análise”; optar por um estudo singular de caso ou estudo múltiplo de casos sendo preciso decidir se o caso singular é holístico ou tem incluído sub-casos dentro do caso holístico. É importante a decisão de usar estudo singular ou múltiplo, porque focar um caso singular obriga a prestar cuidadosa atenção a esse caso. Ter múltiplos casos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo; decidir usar ou não desenvolvimento teórico para ajudar a seleccionar o caso, desenvolver o protocolo de recolha de dados e organizar as estratégias iniciais de análise de dados. (*ibidem, 2005: 381, 383*)

Como método de investigação, o estudo de caso permite-nos retratar a realidade com clareza e profundidade a partir da observação das mais diversas dimensões recorrendo o investigador à recolha de uma enorme variedade de informações que lhe permitam obter os dados necessários à sua investigação.

O estudo de caso procura mostrar as diferentes dimensões da realidade de modo a mostrá-la de forma completa e profunda (*Canário, et al., 1997d*)

*“Os estudos de caso visam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando o investigador revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação em estudo, focalizando-se como um todo. Como tal, num estudo de caso o investigador recorre a uma variedade de informações, coligidas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma diversidade de informantes. Com esta variedade de informações, oriundas de diversas fontes, poderão cruzar-se informações, descobrir-se novos dados, afastar suposições e teorias implícitas do investigador” (ibidem: 109).*

Neste estudo empírico pretende-se cumprir as características fundamentais que um estudo de caso deve possuir: particular porque se focaliza numa determinada situação devidamente contextualizada; descritivo porque se pretende que o produto final

corresponda a uma descrição detalhada, feita pelos vários actores, sobre o modo como os professores diversificam e diferenciam o currículo; heurístico porque conduz a uma melhor compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo porque sendo um estudo de caso particular, permite conhecer por comparação com outros casos as regularidades existentes. O estudo de caso difere da metodologia de carácter quantitativo relativamente à sequencialidade das etapas de investigação uma vez que nas metodologias qualitativas a recolha e análise de dados ocorre simultaneamente.

Na concretização do estudo, optámos por fazer a triangulação de dados obtidos a partir da análise documental do Projecto Educativo do Agrupamento, do Projecto Curricular do Agrupamento, do Relatório da Avaliação Externa realizada pela Inspeção Geral de Educação, dos questionários respondidos pelos professores titulares de turma, no 1º ciclo, dos professores do 2º e 3º ciclos que leccionam no agrupamento e das entrevistas que realizamos ao Director do Agrupamento, aos coordenadores de departamento, ao Coordenador dos Cursos de Educação e Formação e Orientação e ao representante dos Serviços de Psicologia e Orientação no Conselho Pedagógico.

### **3.4.2 - O Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas que elegemos para desenvolver a investigação surge na sequência do ordenamento da rede educativa prevista no artigo 8º do Decreto-Lei nº 115-A/98 e dele fazem parte escolas e jardins-de-infância pertencentes a quatro freguesias do mesmo concelho. O agrupamento é também uma escola de referência da educação bilingue de alunos surdos e por isso recebe alunos de vários concelhos limítrofes. Para uma melhor percepção do ambiente educativo, e de acordo com os elementos mencionados nos documentos orientadores do agrupamento relativos ao triénio de 2008/2011, apresenta-se, no quadro I a distribuição dos alunos por sexos nos Jardins de Infância e Escolas do 1º ciclo do agrupamento, no quadro II a distribuição dos alunos por idades, sexo e percentagens na escola sede do agrupamento. No quadro III apresentam-se as percentagens de sucesso e insucesso dos alunos do 1º ciclo do agrupamento referente ao triénio de 2005/08 e no quadro IV as percentagens de sucesso e insucesso dos alunos dos 2º e 3º ciclos do agrupamento para o mesmo triénio. No quadro V apresenta-se a distribuição do

corpo docente do agrupamento e no quadro VI a distribuição do pessoal não docente do agrupamento.

O Quadro I – distribuição dos alunos do 1º Ciclo e dos Jardins-de-infância por sexo e localidade.

Corpo Discente			
Jardim-de-infância		1º Ciclo	
Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
6	4	9	8
20	17	42	36
3	9	6	11
65	38	86	104
3	7	6	5
8	12	12	14
5	5	2	6

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Quadro II – distribuição etária dos alunos do 2º Ciclo por sexo e percentagem.

2º Ciclo									
5º Ano					6º Ano				
Idade	Nº Rapazes	% de Rapazes	Nº Raparigas	% de Raparigas	Idade	Nº Rapazes	% de Rapazes	Nº Raparigas	% de Raparigas
9	6	19%	5	16%	-	-	-	-	-
10	17	55%	23	74%	10	2	5%	3	9%
11	4	12%	2	7%	11	30	75%	30	87%
12	2	7%	1	3%	12	1	2.5%	1	3%
13	0	0%	0	0%	13	5	12.5%	1	3%
14	0	0%	0	0%	14	2	5%	0	0%
15	2	7%	0	0%	15	0	0%	0	0%
TOTAL	31	100%	31	100%	TOTAL	40	100%	35	100%

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Quadro III – percentagem de sucesso e insucesso do último triénio ao longo do 1º ciclo:

	Anos Lectivos								
	2º Ano			3ºAno			4ºAno		
	05/06	06/07	07/08	05/06	06/07	07/08	05/06	06/07	07/08
Nº de Alunos	96	108	88	69	103	112	83	69	97
Alunos Retidos	2	5	4	0	1	2	0	1	0
% de Sucesso	98	95%	96%	100%	99%	98%	100%	99%	100%
% de insucesso	2%	5%	4%	0%	1%	2%	0%	1%	0%

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Quadro IV – percentagens de sucesso e insucesso do último triénio ao longo do 2º e 3º ciclos:

	Anos Lectivos														
	5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano		
	05/06	06/07	07/08	05/06	06/07	07/08	05/06	06/07	07/08	05/06	06/07	07/08	05/06	06/07	07/08
Nº de Alunos	70	78	62	66	68	74	65	67	68	72	50	50	72	52	43
Alunos Retidos	7	5	2	9	2	0	16	17	13	2	9	4	12	1	1
% de Sucesso	90%	94%	97%	86%	86%	100	75%	75%	81%	97%	82%	92%	83%	98%	98%
% de Insucesso	10%	6%	3%	14%	14%	0%	25%	25%	19%	3%	18%	8%	17%	2%	2%

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

No ano lectivo de 2010/2011 estão colocados no agrupamento e desempenhar funções docentes com turma atribuída os professores constantes no quadro seguinte:

Quadro V – distribuição do corpo docente do agrupamento no ano lectivo de 2008/2009

Professores	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratados
Pré-Escolar	9	5	1
1º Ciclo	13	8	0
EB 2,3 (Escola Sede)	31	11	5
Ensino Especial	4	2	0
Técnicos Especializados	0	0	10

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Quadro VI – distribuição do pessoal não docente do Agrupamento no ano lectivo de 2008/2009

Nº de Funcionários	Administrativos		Aux. Acção Educativa		Guarda Nocturno
	Quadro	Contratados	Quadro	Contratados	Quadro
Pré-Escolar	0	0	3	0	0
1º Ciclo	0	0	3	4	0
Escola EB 2,3 (Sede)	8	2	4	10	1

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

#### Caracterização da população respondente ao inquérito por questionário

Para a realização do estudo elegemos como população para responder aos inquéritos por questionário, todos os professores titulares de turma do 1º ciclo e no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, todos os professores colocados no agrupamento e com turma atribuída no ano lectivo de 2010/2011, no total de 68 (sessenta e oito).

De acordo com o combinado, em reunião com o Director do Agrupamento, marcámos uma reunião com cada um dos coordenadores do agrupamento a quem apresentámos os objectivos do estudo e solicitámos a colaboração na entrega e na recolha dos inquérito a todos os professores dos respectivos departamentos. Esclareceram-se algumas dúvidas relacionadas com os procedimentos de entrega e recolha dos inquéritos, todos consideraram importante a realização do estudo e aceitaram colaborar.

Conforme se descreve no quadro VII, a população que elegemos para responder ao inquérito por questionário (Anexo A) é de 68 professores (n=68) dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, com turma atribuída no ano lectivo de 2010/2011, correspondendo a amostra ao total de 43 indivíduos (n=43). Todos os participantes são portadores de habilitações literárias com o grau de licenciatura e idades compreendidas entre os 23 e 65 anos.

Quadro VII – Identificação dos respondentes ao questionário

Níveis de ensino	Homens	Mulheres	Idades	Habilitações
1º ciclo	0	21	23 a 35 36 a 45	Licenciatura
2º e 3º ciclo	10	37	46 a 55 55 a 65	Licenciatura

Fonte: Direcção do Agrupamento

Para a realização das entrevistas elegemos o director do agrupamento, o coordenador do departamento de línguas, o coordenador de departamento das ciências sociais e humanas, o coordenador de departamento de matemática e ciências experimentais, o coordenador de departamento do 1º ciclo, o coordenador do curso de educação e formação e o coordenador do departamento das expressões que simultaneamente representa o do serviço de psicologia e orientação no Conselho Pedagógico que foi entrevistado nesta qualidade, no total de 7 (n=7).

Quadro VIII - identificativo dos Entrevistados

Director do Agrupamento	Coordenadores de Departamento	Coordenador do Curso de Educação e Formação	Representante do S.P.O. no Conselho pedagógico
1	4	1	1

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

A selecção dos entrevistados foi realizada tendo em conta o tipo de informação que se pretendia recolher face aos objectivos definidos para a nossa investigação.

Na fase anterior à realização das entrevistas, os sujeitos seleccionados foram abordados para apresentar os objectivos do nosso estudo, a razão da escolha deste agrupamento e solicitar autorização para a concretização e recolha de dados. Todos os sujeitos aceitaram colaborar no estudo e manifestaram interesse pelo mesmo, tendo sido eleitos por serem os que consideramos possuírem as melhores informações e conhecimentos sobre o que pretendemos investigar e porque desempenham funções em diferentes estruturas de gestão do agrupamento.

A opção por entrevistar o director do agrupamento, os coordenadores de departamento, o coordenador do curso de educação e formação e o representante no conselho pedagógico do serviço de psicologia e orientação prende-se com o facto de todos eles terem assento no conselho pedagógico, participarem na elaboração de propostas sobre a oferta educativa do agrupamento e paralelamente enquanto dinamizadores pedagógicos nos respectivos departamentos. Constituíram-se quatro guiões de entrevistas (Anexos B, C, D, E), de acordo com o interesse das questões que pretendíamos respondidas pelos diferentes participantes: director do agrupamento (B), representante dos serviços de psicologia e orientação no conselho pedagógico (C), coordenador dos cursos de educação e formação (D) e coordenadores de departamento (E).

O director do agrupamento e por inerência da função também ele presidente do conselho pedagógico.

O representante no conselho pedagógico dos serviços de psicologia e orientação, como co-responsável pela orientação encaminhamento e apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e como representante no conselho pedagógico.

O coordenador dos cursos de educação e formação como responsável pela coordenação pedagógica de uma das ofertas educativas dos agrupamentos.

Os coordenadores de departamento como elementos participantes no conselho pedagógico, pelas funções de coordenação pedagógica e enquanto elementos pertencentes a uma estrutura intermédia de gestão do agrupamento.

A disponibilidade para a realização das entrevistas foi assegurada pela marcação prévia das mesmas com os entrevistados, tendo sido propostos os procedimentos a adoptar pelo entrevistador, designadamente com a utilização do gravador como meio facilitador de recolha de informação, bem como os temas a abordar, de acordo com o interesse do estudo. Durante as entrevistas, não se verificaram interrupções nem quaisquer ruídos que pudessem influenciar o normal funcionamento do nosso trabalho.

Também foi referida a salvaguarda da confidencialidade do teor das informações, sendo que seriam apresentadas de forma codificada mantendo, assim, o anonimato dos autores das afirmações.

As informações fornecidas originaram sete protocolos (Anexos F, G, H, I, J, K, L para cuja identificação se criou um conjunto de siglas composto pelos indicadores (S.1, S.2, S.3, S.4, S.5, S.6, S.7).

O tempo de duração das entrevistas apresentou uma variabilidade, que oscilou entre os 17 e os 35 minutos, dependendo dos entrevistados que, de acordo com a sua função e abertura para o diálogo, assim desenvolveram o discurso.

A transcrição das entrevistas para ficheiros informáticos, com vista à obtenção de protocolos escritos para posterior análise, foi elaborada à medida que das entrevistas iam decorrendo. Este registo permitiu que a totalidade da informação fosse utilizada e convertida em dados de interesse para a análise de conteúdo. Tendo em vista reduzir os desvios em relação à realidade, tomaram-se alguns cuidados durante as entrevistas, evitando-se as manifestações emotivas, as perguntas embaraçosas, os juízos de valor, a formulação continua de perguntas e as interrupções do discurso.

A linguagem utilizada no decurso das entrevistas procurou ser acessível, permitir resposta, motivar os entrevistados e adequar-se à expectativas do entrevistado sobre o papel do entrevistador.

Salienta-se, igualmente, o interesse de todos os entrevistados, assim como a sua disponibilidade e colaboração as quais consideramos decisivos para a realização do nosso estudo.

### **3.5 -Técnica de recolha e análise de dados**

A realização do trabalho empírico desenvolveu-se após ter realizado um primeiro contacto verbal com o Director do Agrupamento, onde procurámos fazer a apresentação dos objectivos do estudo. Depois da obtenção da sua total concordância, foi-nos solicitado que formulássemos o pedido por escrito, para que o mesmo fosse apresentado em Conselho Pedagógico. Após o parecer favorável deste Órgão de Gestão continuámos os contactos de acordo com os seguintes passos:

Contacto verbal com o Director do Agrupamento

Formalização escrita do pedido para realização do trabalho de investigação

Contacto com os sujeitos a entrevistar para calendarização das respectivas entrevistas e questionários

Aplicação das entrevistas e questionários aos diferentes actores

Recolha de documentos: O projecto Educativo, O Projecto Curricular do Agrupamento e o Relatório da Inspeção-geral de Educação sobre avaliação externa.

Segundo Bogdan & Byklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), existem três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: (a) a observação; (b) o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário; e (c) a análise de documentos.

A análise dos resultados envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades categorizáveis, descoberta de aspectos importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (Bogdan, *et al.*, 1994)

O tratamento dos dados permite reduzir, categorizar e comparar a informação com o objectivo de produzir conhecimento o mais profundo possível da realidade do objecto em estudo.

Uma vez que procedemos à análise documental, questionários e entrevistas, optamos por recorrer à análise quantitativa e posteriormente fazer a triangulação dos dados.

Para o estudo que pretendemos realizar seguimos uma metodologia de trabalho de campo analítica, rigorosa e transparente, recorrendo à análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados qualitativos e explorar a informação fornecida pelos sujeitos que iremos entrevistar.

### **3.5.1- Análise documental**

A adopção de macro meso e micro-políticas de ensino revela-se ao nível da organização curricular e espelha-se nos documentos escritos, influenciando uma cultura de escola. Estes materiais são muitas vezes considerados pelos investigadores como subjectivos e por esta razão não são considerados importantes. Os investigadores qualitativos têm sobre eles uma opinião favorável, uma vez que “*o seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial*”. Nesses documentos os

investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”. (Bogdan & Bilken, 1994: 180)

Os documentos escritos são geralmente usados como complementos dos outros métodos de investigação ou então para a sua preparação. Centrada na problemática projectada na investigação, a recolha de produtos curriculares assume um carácter relevante na percepção da organização escola. A este respeito Ozda (2000: 188) refere “*a leitura de textos políticos é quanto a mim, uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, e uma técnica que deveria ser mais usada*”, pois podemos sempre lê-los, retirar as palavras-chave e encontrar indicadores que sirvam a nossa investigação. Para esta autora, na análise de textos políticos incluem-se os documentários ou outros materiais que possam ser considerados significativos dentro dos parâmetros discursivos de uma investigação, desde que se justifique a sua inclusão.

Segundo vários autores, (Quivy & Campenhoudt, 2003; Igea *et al.*, 1995), a análise de documentos apresenta várias vantagens: permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário; os documentos geralmente podem obter-se gratuitamente e a baixo custo; os documentos proporcionam informações sobre ocorrências passadas que não se observaram ou assistiram.

Ainda de acordo com os mesmos autores a análise documental, como método de recolha e análise de dados apresenta também algumas limitações: nem sempre ser possível o acesso aos documentos; os documentos podem não conter toda a informação detalhada; os documentos podem ter sido forjados, alterados, falseados. Para além destas limitações, muitas vezes os investigadores não explicam as ferramentas conceptuais e lógicas que usaram para chegar a determinadas conclusões sobre a realidade educativa estudada (Flores, 1994).

Compreendemos que a análise de documentos, tal como qualquer outro método de recolha e análise de dados em investigação, tem as suas vantagens e desvantagens e implica um conjunto de pressupostos que deveremos ter presente e respeitar.

Na primeira fase, devemos proceder à recolha dos documentos, em que precisamos de localizar as fontes, recorrer a uma selecção adequada e procurar averiguar a credibilidade destes. Numa segunda fase, teremos de recorrer ao tratamento da informação que recolhemos, isto é, à sua análise, para que esta se torne significativa para a nossa investigação. Para poder aplicar um determinado método de recolha de dados o investigador terá de procurar conhecê-lo mas, sobretudo, compreendê-lo.

Tal como referem Quivy & Campenhoudt (2003: 186), apenas conhecemos um método de recolha e análise de dados *“depois de o termos experimentado por nós próprios. Antes de escolhermos um, é, portanto, indispensável assegurarmo-nos, junto de investigadores que o dominem bem, da sua pertinência em relação aos objectivos específicos de cada trabalho, às suas hipóteses e aos recursos de que dispomos”*.

No estudo que realizamos foram consultados os documentos oficiais do Agrupamento (Projectos Educativo, do Projecto Curricular do Agrupamento e do Relatório da Inspeção-Geral de Educação sobre avaliação Externa realizada em 2009).

Consultamos o Projecto Educativo e o Projecto Curricular do Agrupamento por serem dois documentos onde estão formalizadas as políticas educativas do Agrupamento e o relatório elaborado pela Inspeção-geral de Educação sobre a avaliação externa realizada ao Agrupamento no ano de 2009.

### **3.5.2 - A Entrevista semi-estruturada**

Na investigação qualitativa, a entrevista pode constituir a estratégia dominante ou também pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas de recolha de dados. A entrevista é uma técnica de observação que utiliza o processo de comunicação verbal para a recolha das informações a partir da opinião manifestada por outras pessoas onde o entrevistador e o entrevistado estão presentes, e à medida que as questões são formuladas e respondidas, há a possibilidade de maior comunicação entre eles. Bogdan, *et al.* (1994: 134) referem que *“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”*.

Optámos pela escolha da entrevista como recurso metodológico deste projecto de investigação por considerarmos que ela possibilita “...uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy, et al., 1992: 193).

Estes autores salientam ainda como principais vantagens do uso da entrevista:

*“O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” e “A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência - a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Ibidem, : 195).*

Como refere Kumar (1999: 115), à técnica da entrevista são reconhecidas as seguintes vantagens: é útil para obter informações em situações complexas; é uma técnica apropriada para estudar situações complexas e sensíveis porque o entrevistador tem oportunidade de preparar o entrevistado antes de formular as questões; é útil para obter informação em profundidade: permite obter informações cuidadas e minuciosas; a informação pode ser completada; o entrevistador pode completar a informação através da observação das reacções dos entrevistados; as questões podem ser explicadas; o entrevistador pode repetir a pergunta ou reformulá-la para que o entrevistado a possa compreender; é de maior leque de aplicação; a entrevista pode ser aplicada a quase todo o tipo de população.

O mesmo autor refere, também, que a técnica da entrevista apresenta algumas desvantagens: exige maior consumo de tempo e é dispendiosa; situação particularmente agravada quando os entrevistados estão dispersos por uma grande área geográfica; a qualidade dos dados depende da qualidade da interacção; a interacção entre entrevistador e entrevistado pode variar de entrevista para entrevista, afectando a qualidade da informação; a qualidade dos dados depende do entrevistador; a qualidade dos dados depende da experiência e empenhamento do entrevistador; a qualidade dos dados pode mudar quando

intervêm vários entrevistadores; a intervenção de vários entrevistadores pode agravar os problemas identificados anteriormente; o investigador pode introduzir ideias pré-concebidas; determinadas ideias podem ser introduzidas pelo investigador aquando da concepção das questões e na interpretação das respostas; quando as entrevistas são realizadas por pessoas que não o investigador, a interpretação das respostas pode sofrer a influência dos entrevistadores (*Ibidem: 115-116*).

Para a realização de uma entrevista é necessário existir, por parte do entrevistador, um plano de acção consistente, uma vez que existe a possibilidade de não se fazerem as perguntas certas e pode ser muito difícil conseguir guiar alguns dos entrevistados possuidores de informações de informações consideradas relevantes para a nossa investigação.

Numa investigação qualitativa, o entrevistador deverá apresentar as perguntas orientadas para os problemas. Como o propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, pode fornecer-se uma cópia ao inquirido, indicando que há a preocupação de cumprir alguns objectivos (Stake, 2009).

Também Cohen, *et al.* (1990: 378) referem que a utilização da entrevista como técnica de investigação serve para alcançar determinados fins como a seguir se transcreve; recurso principal de recolha de informação tendo em atenção os objectivos da investigação; para obter informações necessárias à comprovação das hipóteses iniciais, sugerir novas hipóteses ou ajudar a identificar variáveis e possíveis relações; ajudar juntamente com outros métodos a completar a investigação.

*“Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”*  
(Bogdan & Bilken, 1994: 135).

Concebidas para esclarecer de uma forma mais lúcida as opções tomadas nesta instituição escolar, as entrevistas permitem apreender opiniões e concepções que, de outro modo, não seria possível atingir sem o recurso ao questionamento.

As entrevistas semi-estruturadas passaram a ser amplamente usadas pelo interesse ligado à expectativa de que o ponto de vista dos entrevistados seja mais facilmente expresso numa situação de entrevista relativamente aberta (Flick, 2005).

Neste estudo empírico, foi utilizada a entrevista semi-estruturada que permite que se crie um ambiente natural, que se aproxima de uma conversa. Este tipo de entrevista fornece uma grande ajuda para obter dados de forma paralela e comparável entre vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

O modelo escolhido para o tipo de entrevista foi a entrevista semi-estruturada pelo facto de parecer adequar-se melhor aos propósitos e objectivos do estudo. A entrevista caracterizou-se por uma série de perguntas abertas com a mediação dos referenciais teóricos que permitiam conduzir os eixos axiomáticos da conversação, sem que para tal inibisse a entrevista ou, por outro lado, fosse demasiado vaga que não ilustrasse os temas propostos. Esta possibilidade, de carácter semidirectivo, pretendeu criar um ambiente informal, bem como, de diálogo livre entre o entrevistador e o entrevistado.

### **3.5.3 - Guiões da entrevista**

No contexto deste estudo empírico, e na construção dos guiões das entrevistas semi-estruturadas, pretendeu-se conhecer algumas questões relacionadas com as políticas de diversificação e diferenciação curricular neste agrupamento de escolas.

Procurou-se criar as condições para que as entrevistas decorressem de forma livre e fluida em torno de perguntas abertas, sem a preocupação de seguir rigidamente as questões apresentadas no guião servindo estas apenas como referentes sem que se considerasse o mesmo como rigoroso e exaustivo. Embora tenham sido elaborados guiões, estes serviram como ponto de equilíbrio para o desenrolar da conversa, incorporando perguntas mais ou menos abertas de modo a que o entrevistado respondesse livremente, enriquecendo e clarificando os propósitos e metas da inquirição.

Os guiões da entrevistas estão organizados em Objectivos aos quais se fizeram corresponder questões que permitissem abordar o conteúdo pretendido e aos quais correspondiam tópicos que serviam de orientação no desenvolvimento da entrevistas.

#### 1º Guião – *Entrevista ao Director do Agrupamento*

Para o guião da entrevista ao Director do Agrupamento foram definidos os seguintes objectivos:

Identificar a oferta educativa do Agrupamento; conhecer o impacto da oferta educativa na comunidade; identificar os critérios de selecção e distribuição de serviço; conhecer as formas de divulgação da oferta educativa.

*Identificar a oferta educativa do agrupamento* – procurou-se saber como se desenvolveu o processo que conduziu às opções tomadas, quais as razões que justificam as escolhas da oferta educativa, quem colaborou nas tomadas de decisão e qual o impacto dessa escolha na comunidade.

*Identificar os critérios de selecção e distribuição de serviço* – procurou-se conhecer os critérios de selecção e distribuição de serviço aos docentes que leccionam e coordenam os Cursos de Educação e Formação.

*Conhecer as formas de divulgação da oferta educativa* – pretendeu-se identificar os meios e formas de divulgação da oferta educativa do agrupamento, na comunidade.

#### 2º Guião – *Entrevistas aos Coordenadores de Departamento*

Para os guiões das entrevistas aos coordenadores de departamento foram definidos os seguintes objectivos:

Identificar as razões que justificam a oferta educativa do Agrupamento; conhecer o impacto dos Cursos na Comunidade; caracterizar o público que frequenta esses cursos;

identificar o processo de encaminhamento dos alunos; conhecer os critérios de distribuição de serviço e selecção de professores que leccionam nesses cursos; identificar práticas de cooperação entre professores; identificar referentes na construção dos programas/módulos; conhecer a representação que os professores têm de currículo; conhecer a representação que os professores têm de diferenciação pedagógica.

*Identificar as razões que justificam a oferta educativa do agrupamento* – pretendeu-se conhecer as razões que justificam as opções tomadas em relação à oferta educativa do agrupamento e se as opções tomadas são adequadas às características do meio e dos alunos que frequentam o agrupamento.

*Conhecer o impacto dos Cursos de Educação e Formação na comunidade* – procurou-se saber qual julgam os entrevistados ser o impacto que estes cursos têm na comunidade.

*Caracterizar o público que frequenta estes cursos* – procurou-se conhecer as características dos alunos que frequentam estes cursos.

*Identificar o processo de encaminhamento dos alunos* – pretendeu-se conhecer como se processa o encaminhamento dos alunos para estes cursos e quem são os actores que participam neste processo.

*Conhecer os critérios de distribuição de serviço e selecção de professores que leccionam nestes cursos* – procurou-se saber como é feita a selecção dos professores que leccionam nestes cursos.

*Identificar práticas de cooperação entre professores* – pretendeu-se saber se existem práticas de cooperação entre os professores que leccionam estes cursos e os restantes professores, a que nível se verifica assim como saber como são construídos os módulos curriculares e a sua divulgação no departamento.

*Identificar os referentes na construção dos módulos* – pretendeu-se identificar os referentes a partir dos quais são construídos os módulos curriculares.

*Conhecer a representação que os coordenadores de departamento têm de currículo - procurou-se conhecer a representação que os coordenadores de departamento têm de currículo.*

*Conhecer a representação que os coordenadores de departamento têm de diferenciação pedagógica - pretendeu-se conhecer a representação dos entrevistados sobre o conceito de diferenciação pedagógica.*

*3º Guião – Entrevista à representante no Conselho Pedagógico dos serviços de psicologia e orientação*

Para o guião da entrevista ao representante no Conselho Pedagógico do Serviço de Psicologia e Orientação foram definidos os seguintes objectivos:

Caracterizar a oferta educativa do agrupamento; caracterizar o público que frequenta os Cursos de Educação e Formação; identificar o processo de encaminhamento dos alunos para os cursos de educação e formação e para o ensino especial; Identificar práticas de apoio aos alunos; conhecer a cooperação entre professores; conhecer da professora em relação ao conceito de currículo e de diferenciação pedagógica.

*Caracterizar a oferta educativa do agrupamento - procurou-se conhecer a oferta educativa do agrupamento assim como saber se a considera adequada às características do meio e dos alunos.*

*Caracterizar o público que frequenta os cursos de educação e formação – procurou-se conhecer as características dos alunos que frequentam os cursos de educação e formação.*

*Identificar os processos de encaminhamento dos alunos para os cursos de educação e formação e para o ensino especial – pretendeu-se conhecer o processo de encaminhamento dos alunos para o ensino especial e para os cursos de educação e formação.*

*Identificar praticas de apoio aos alunos* - pretendeu-se saber como são apoiados os alunos que beneficiam de apoio do ensino especial.

*Conhecer práticas de cooperação entre professores* - pretendeu-se saber se existem práticas de cooperação entre professores do ensino regular e do ensino especial.

*Conhecer a representação da professora entrevistada em relação aos conceitos de currículo e diferenciação pedagógica* – pretendeu-se conhecer a representação da professora entrevistada em relação aos conceitos de currículo em diferenciação pedagógica.

#### 4º Guião – *Entrevista ao Coordenador do Cursos de Educação e Formação*

Para o Guião da entrevista ao Coordenador dos Curso de Educação e Formação foram definidos os seguintes objectivos:

Identificar o processo de encaminhamento dos alunos que frequentam o curso de educação e formação; identificar características dos alunos que frequentam o Curso de Educação e Formação; conhecer a organização dos Cursos de Educação e Formação; conhecer o processo de avaliação dos Cursos de Educação e Formação; identificar práticas de Diferenciação Pedagógica; Conhecer a representação dos professores sobre o conceito de diferenciação Pedagógica; conhecer o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos alunos; conhecer o interesse dos alunos; conhecer o impacto dos C.E.F. na comunidade.

*Identificar o processo de encaminhamento dos alunos* – pretendeu-se saber como se processa o encaminhamento dos alunos que frequentam o curso de educação e formação.

*Identificar as características dos alunos que frequentam o curso de educação e formação* – procurou-se conhecer as características dos alunos que frequentam o curso de educação e formação.

*Conhecer a organização do curso de educação e formação* – pretendeu-se saber como está organizado o curso, como são construídos os módulos, como são dados a conhecer os módulos nos departamentos.

*Conhecer o processo de avaliação do Curso de educação e Formação* – pretendeu-se saber como é que o curso é avaliado, quem participa e a partir de que indicadores é que se avalia.

*Identificar práticas de diferenciação pedagógica* - procurou-se saber se existem e quais as práticas de diferenciação pedagógica que se desenvolvem neste curso.

*Conhecer a representação do coordenador do curso de educação e formação em relação aos conceitos de diferenciação pedagógica* – pretendeu-se saber que representação tem o coordenador do curso em relação ao conceito de diferenciação pedagógica.

*Conhecer o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos alunos* - pretendeu-se saber se os encarregados de educação manifestam interesse pelo processo de aprendizagem dos alunos.

*Conhecer o interesse dos alunos* - pretendeu-se saber se os alunos que frequentam este curso estão motivados para as aprendizagens, se têm problemas de comportamento, se há abandono escolar.

*Conhecer o impacto deste curso de educação e formação na comunidade* – pretendeu-se saber quais são as mais valias deste curso na comunidade.

#### **3.5.4 - Elaboração dos protocolos das entrevistas**

Depois de efectuadas as entrevistas, transcreveu-se fielmente o seu conteúdo, registado em gravador. As entrevistas constituíam a informação base do trabalho empírico em que a transcrição e posterior categorização corresponderam a tarefas morosas dada a complexidade que se revestiam.

Nas transcrições iniciais, registou-se integralmente o discurso dos entrevistados, nomeadamente, as pausas, repetições, redundâncias empáticas dos interlocutores. Numa segunda fase, retiraram-se algumas repetições e palavras utilizadas gramaticalmente de forma incorrecta, embora tendo o cuidado de não desvirtuar o sentido das frases.

### **3.5.5 - A análise de conteúdo das entrevistas**

Com vista a cumprir os objectivos delineados na pesquisa, as entrevistas pretenderam esclarecer questões essenciais sobre aspectos decisórios relacionados com a oferta educativa do Agrupamento as práticas de diferenciação curricular.

A pertinência da questão fundamental sobre as práticas de diversificação /diferenciação curricular levou à clarificação destes aspectos, conduzindo a entrevistas com diferentes guiões, orientadores dos temas essenciais a inquirir, de acordo com a especificidade da função de cada interlocutor.

A análise de conteúdo pode considerar-se como um conjunto de procedimentos, que têm como objectivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Essa transformação do corpo textual pode ocorrer de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada (Delgado & Gutiérrez, 1995). Estes autores realçam que a análise de conteúdo pode encarar-se como um procedimento destinado a destabilizar a integridade imediata da superfície textual, evidenciando os seus aspectos que não são directamente intuitivos, mas estão presentes.

Como técnica de investigação, a análise de conteúdo permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação. Pode considerar-se objectiva porque a análise deve ser efectuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções suficientemente claras e precisas para que diferentes investigadores, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, possam obter os mesmos resultados. Para que isso aconteça, é necessário que os investigadores concordem com os diferentes aspectos a analisar, as categorias a estabelecer assim como a definição

de cada uma destas. Pode considerar-se sistemática porque a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos a atingir. Pode ser considerada quantitativa uma vez que na maior parte das vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos.

A análise de conteúdo deverá não só possibilitar a compreensão de fenómeno que constitui o objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão. No entanto, para assegurar a validade de qualquer previsão, torna-se necessário fazer o cruzamento com os resultados obtidos por outras técnicas. Para garantir a fidelidade, é necessário que o investigador explique pormenorizadamente os critérios de codificação utilizados e que estes sejam aplicados com o maior rigor assim como para garantir a validade é necessário que a descrição sobre o conteúdo tenha significado para o problemas em causa e reproduza fielmente a realidade dos factos. Para isso, é necessário que todas as etapas que integram o processo de análise sejam correctamente executadas. A análise de conteúdo orienta-se para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos.

A prática da análise de conteúdo prevê que o investigador persiga uma direcção orientadora em função do quadro teórico de referência, orientado, neste caso, para a teorização das políticas e práticas de diferenciação curricular. O modelo processual da análise de texto, fundamentou-se em autores como Bardin (1977), Vala (2001) e Flick (2005), que apresentam propostas de conversão dos dados recolhidos, designadamente a descodificação dos dados contidos no discurso escrito. Defendem que após a constituição de um corpus de análise, a definição de categorias é aplicada ao material empírico com vista a constituírem-se elementos-chave do código do analista – significação central do conceito que se quer apreender.

No presente estudo, procurou-se identificar os indicadores que fomentassem uma organização estrutural do discurso, conduzindo à explicitação sistematizada do conteúdo das mensagens focalizadas na dedução lógico-interpretativa dos dados escritos, originando um análise temática e categorial – definição de categorias prévias que se decompõem em unidades de análise, determinadas pelos elos de ligação semântica.

O investigador terá que assegurar-se das condições de validade no desenvolvimento do processo, se mediu o que pretendia medir (Vala, 2001), pelo que deverá verificar se o conjunto de procedimentos adoptados – a recolha das informações, as informações que recolhe e o modo como as recolhe correspondem adequadamente ao objecto da pesquisa (De Ketelle & Roegiers, 1993).

Persiste, ainda, o problema da fidelidade que na análise de conteúdo é susceptível de interpretações diversas (Vala, 2001). Assim, o investigador adapta-se continuamente ao contexto evolutivo no material de análise, utilizando, para isso, os mesmos critérios de codificação ditado pelas exigências do quadro conceptual de referência – neste caso as teorizações de política educativa e diferenciação curricular no Ensino Básico.

Os procedimentos adoptados fundam-se nas propostas teóricas já focalizadas. Constituído o *corpus* de análise, foi aplicado ao material empírico o sistema de categorização que a seguir de descreve. Numa primeira fase cada entrevista foi lida na globalidade, o que permitiu prever o enquadramento estruturante da hipótese interpretativa do protocolo da entrevista (Anexo M). Foram tidas em conta as unidades de contexto, como unidades semânticas mais largas, apoiadas no quadro teórico de referência, constituindo agrupamentos com a matéria de análise, relativa a cada tipologia de entrevista (Anexos F, G, H, I, J, K e L), dos quais se apresentam modelos explicativos das unidades de registo a partir das entrevistas (Anexo N).

A análise dos resultados envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades categorizáveis, descoberta de aspectos importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan *et al.*, 1994).

No presente estudo seguiu-se uma metodologia de trabalho de campo analítica, rigorosa e transparente, recorrendo à análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados qualitativos.

No recurso à análise de conteúdo pretendeu-se explorar a informação fornecida pelos sujeitos entrevistados nas respostas às questões formuladas. De seguida descrevem-se as etapas e procedimentos contemplados neste tipo de análise.

- a) A partir da transcrição integral de cada entrevista em computador, efectuou-se uma primeira leitura para obtermos uma ideia global do seu conteúdo.
- b) Numa segunda leitura, sistematizou-se a informação e procurou-se segmentar o corpus dos dados.
- c) De seguida, para a segmentação ou divisão do texto em unidades de sentido, utilizou-se o critério temático considerando os segmentos do texto relativos à mesma ideia.
- d) Com base nas respostas dadas pelos entrevistados às questões obtiveram-se as seguintes categorias, dando-se alguns exemplos das unidades de registo:

#### 1ª Categoria – A oferta educativa do agrupamento

Definiram-se as seguintes sub-categorias:

Sub-categoria: A opção pelo espanhol

“Nós temos além do CEF a oferta do espanhol para o sétimo e oitavo ano. Para o ano já temos o espanhol no nono. Provavelmente vamos ficar com três anos de espanhol” (S.1)

“Talvez pela proximidade que temos com os nossos *nuestros hermanos*. Já temos Inglês que é fundamental, temos Francês como língua estrangeira e neste momento uma oferta de uma outra língua pela proximidade e pela necessidade que às vezes temos de contacto” (S.1)

“As saídas superiores dos nossos alunos têm-se canalizado muito para Espanha, portanto uma formação por mínima que seja de base do espanhol pode ser importante” (S.1)

“Eu penso que é um bocado também vontade de não ficar atrás porque a oferta educativa de espanhol que há em quase todas as escolas também nos leva a pensar que nós também temos que realmente oferecer e não ficar à espera que os alunos que tenham essa intenção de frequentar esse tipo de oferta não tenham de sair da nossa escola para ir para outro lado” (S.1)

“Aqui na escola temos espanhol como oferta educativa...” (S.4)

“Ultimamente tem sido moda ir para o espanhol. Os miúdos quase todos querem ir para o espanhol e porque é uma língua semelhante à nossa e eles conseguem obter notas boas...” (S.4)

“Os pais costumam mostrar interesse. Já é o segundo ano que esta escola tem espanhol.” (S.4)

“Actividades extra curriculares, clubes, ateliers, espanhol, apoios pedagógicos personalizados e aulas de recuperação, disciplinas de introdução às actividades plásticas, música no ensino articulado e um CEF. Educação para a saúde, biblioteca escolar” (S. 5)

“A oferta educativa do agrupamento é a língua espanhola...” (S.6)

“A opção pelo espanhol penso que tem mais a ver com os pais do que propriamente com os alunos. Consideram que o espanhol lhes traz mais garantias em termos de futuro. Fazemos parte da península ibérica. A Espanha está aqui ao lado e em termos de futuro muitos alunos aspiram em entrar se não conseguirem cá em Portugal em entrar numa faculdade aqui ao lado. O espanhol é uma mais valia para o futuro” (S.7)

“Os pais e foram os pais que propuseram há dois anos... que a escola tivesse a oferta de espanhol... e o agrupamento considerando que se não criassem as condições nesse sentido poderia perder alunos... criou o espanhol” (S.7)

#### Sub-categoria – Cursos alternativos

“A oferta educativa é um curso CEF da área da logística e armazenagem e neste momento só temos esse. No ano passado tínhamos dois CEF de informática e este ano só temos um CEF de nível três... vem na sequência de duas turmas que tínhamos no ano passado de Percursos Curriculares Alternativos que foram transformadas em CEF” (S.1).

“Nós aqui há uns meses fomos a uma reunião dos CEF e ... apercebemo-nos que já havia cursos de informática e ... ouvimos as outras escolas que lá estavam que havia determinadas áreas que não estavam a ser abrangidas e que faziam muita alta uma delas era a de armazenagem” (S.1)

“Quando começamos a pensar e fomos ver a listagem dos cursos e não querendo repetir as ofertas das outras escolas, porque isso não nos interessava, íamos contrariar um bocado a política de cada uma das escolas, fomos ao encontro de uma área que desse para os nossos alunos, sem estarmos a retirar alunos das outras escolas também isso não interessa mas que desse para criar um tipo de curso que permitisse aos alunos uma determinada saída profissional” (S.1)

“Há hipermercados, há armazéns há lojas e isto fez-nos direccionar logo para a armazenagem porque se calhar é uma área que não tem sido muito divulgada. Até agora pelo menos não tenho conhecimento aqui na zona que tivesse aberto um qualquer curso de armazenagem (S.1)

“O facto de o termos escolhido é por ser um curso que achamos seria o mais adequado para a nossa zona e para a nossa própria escola porque se não estou convencido que não íamos por aí...” (S.1)

“A opção pelos CEF baseou-se essencialmente na questão de termos aqui alunos com grandes possibilidades de abandono escolar e esse facto justificou o seu encaminhamento e a criação desses cursos” (S.2)

“Há miúdos que já vêm desde o 1º ciclo pouco estimulados para a aprendizagem e isto foi uma vertente para não os perder para não haver abandono e foi nessas perspectiva que começaram a haver CEF aqui na escola” (S.4)

“O CEF tem a ver com abandono escolar...” (S.5)

“Temos um curso de educação e formação, está a funcionar com uma turma de nono ano que anteriormente foram duas turmas de percursos curriculares alternativos. Este ano devido à opção e atendendo às exigências do ministério há uma turma com dezoito alunos” (S.6)

“Basicamente o insucesso que os alunos estavam a sentir no currículo normal, daí a necessidade de arranjar currículos adequados a esses alunos” (S.6)

“A decisão foi do director e este ano tem a ver com verbas para os CEF. Trazem verbas para a escola e os Percursos Curriculares Alternativos não traziam e então o que se fez foi acabar com as duas turmas de Percursos Curriculares Alternativos” (S.7)

“Não, não. As turmas fecharam e foi criada uma única de CEF ou seja, as duas juntaram-se, alguns alunos entretanto saíram e foram procurar outras oportunidades e ficou uma turma de CEF” (S.7)

“O que nos foi dito é que foi decidido que seria melhor para a escola e mesmo em termos de ministério que eram essas indicações que tinham” (S.7)

Sub-categoria – Contextualização da Oferta

“Sim. Foi por nos termos apercebido que de todas as ofertas que houve, a partir dessa reunião começamos a pensar realmente o que é que podemos dar aos alunos que temos cá dos percursos curriculares alternativos... e o que é que lhes podemos dar que tenha aqui na área alguma saída” (S.1)

“Penso que sim.” (S.2)

“Às características do agrupamento sim porque estamos aqui numa zona maioritariamente agrícola e com muitos pontos de logística e armazém. Há armazéns de grande superfície e também existem minimercados.” (S.3)

“Sim, plenamente...” (S.5)

“Sim essa oferta foi em função do tipo de população...” (S.6)

“Sim tanto mais que há armazéns nas redondezas.” (S.7)

“Se houvesse a possibilidade de criar mais um CEF operador de informática ache que uma vez que o agrupamento já o tinha do ano passado e até houve algum sucesso com os alunos que saíram.” (S.3)

“Sim.” (S.6)

“Não, não os alunos que estão no CEF não têm características para estarem no CEF, esse é que é o problema” (S.7)

Sub-categoria: Referentes na concepção dos cursos

“Os módulos vêm do Centro de Emprego...” (S.3)

“São referenciais relativos aos CEF temos que seguir de uma maneira geral ainda que com algumas adaptações” (S.3)

“Os módulos considero-os desadequados.” (S.5)

“ Os módulos são construídos a partir do currículo nacional” (S.5)

“Normalmente há directrizes de acordo com a legislação. Os módulos têm de ser cumpridos e portanto passa um bocado à margem dos departamentos” (S.6)

“Do projecto educativo, o projecto curricular de agrupamento... é como se fosse a bíblia, tem lá as normas todas” (S.7)

2ª Categoria – Características dos alunos que frequentam o Curso de Educação e Formação

Definiram-se as seguintes sub-categorias:

Alunos com dificuldades de aprendizagem

“Normalmente são sempre alunos com insucesso escolar...e que a escola não lhes diz nada” (S.2)

“De uma maneira geral são alunos que têm mais dificuldades” (S.3)

“Já vêm desde o 1º ciclo pouco estimulados para a aprendizagem e isto foi uma vertente para não os perder.” (S.4)

“São alunos com muitos problemas, indisciplina, são pouco ou nada estudiosos, sem objectivos para o futuro” (S.5)

“São alunos com fraco aproveitamento no currículo normal mas são alunos que têm capacidades” (S.6)

“São alunos que têm insucesso e retenções, não quer dizer que sejam os alunos com mais dificuldades de aprendizagem” (S.6)

“São miúdos com muitas dificuldades de aprendizagem, estão muito aquém do currículo normal” (S.7)

Sub-categoria: Alunos com problemas de comportamento

“Normalmente são alunos que têm uma certa dificuldade de relacionamento com os outros e às vezes de aceitação de regras” (S.1)

“De uma maneira geral são alunos ... com problemas de comportamento” (S.3)

“A escola é pouco valorizada pelos pais destas crianças... não auferem aquilo que podiam porque os pais não valorizam a escola. Está aí o grande problema”S.4)

“São alunos com muitos problemas de indisciplina” (S.5)

“São alunos com fracos rendimentos de famílias desestruturadas” (S.6)

“São alunos que têm qualquer forma de desintegração” (S.6)

“Na comunidade educativa dentro da escola os CE estão a tornar-se um mundo à parte. Os miúdos têm um perfil característico alguns de certa forma muito insubordinados, algo violentos” (S.7)

Sub-categoria: Alunos com abandono escolar

“Não temos tido muito abandono porque entretanto eles são encaminhados.” (S.2)

“É complicado mantê-los ali fechados nas quatro paredes de uma sala” (S.3)

3ª Categoria – Impacto da oferta educativa na comunidade

Definiram-se as seguintes sub-categorias:

Sub-categoria: As empresas

“Isso acaba por ser um levantamento feito por mim” (S.1)

“Não fizemos nenhum levantamento” (S.1)

“Contactos com as empresas, saber quem tem mais vagas naquela área, não fizemos” (S.1)

“Foi a partir desse levantamento desta reunião o nós termo-nos apercebido que queríamos realmente mudar os percursos curriculares alternativos para cursos de educação e formação” (S.1.)

“Eu acho que foi bem recebido” (S.1)

“Este curso é novo foi aberto este ano sinceramente não sei qual é qual será o impacto mas eu penso com a quantidade de armazéns que existe aqui na zona que até vai oferecer uma oferta de pessoal com alguma qualificação...” (S.3)

“Eu acho que todos eles têm mais valias para a comunidade e também para os próprios alunos...” (S.4)

“O impacto na comunidade é muito bom...” (S.5)

“Antes da formação do curso teve de ser feito contacto com as empresas para saber até que ponto havia disponibilidade para depois esses alunos poderem fazer estágio...” (S.6)

“O tempo o dirá mas os alunos ficam com uma possibilidade pelo menos uma porta aberta a inserirem-se no mercado de trabalho, pelo menos por parte de algumas empresas...”  
(S.6)

“Na comunidade educativa dentro da escola os CE estão a tornar-se um mundo à parte. Os miúdos têm um perfil característico alguns de certa forma muito insubordinados, algo violentos...” (S.7)

Sub-categoria: Encarregados de Educação/ Pais

“Há alguns pais que se interessam e há outros até que é difícil falar com eles”. (S.3)

“Os pais costumam mostrar interesse...” (S.4)

“Quando reunimos os pais aparecem em grande número.” (S.5)

“Foram os pais que propuseram há dois anos, no final do ano lectivo que a escola tivesse a oferta do espanhol” (S.7)

“A principal preocupação destes pais é tê-los na escola e tê-los ocupados... eles estão cá das oito e meia às cinco e meia da tarde.” (S.7)

4ª Categoria – Processo de encaminhamento dos alunos para o Curso de Educação e Formação

Definiram-se as seguintes sub-categorias:

Sub-categoria: A sinalização

“É detectado o insucesso e depois normalmente em conselhos de turma estas situações são faladas e depois desencadeia-se todo o processo. Há pessoas responsáveis pela criação dos cursos e é-lhes dada essa informação e é a partir daí. (S.2)

“Os pais participam e os alunos também” (S.2)

“Aliás tem de ser só a partir do momento em que eles querem também frequentar é que se pode despoletar toda essa situação” (S.2)

“Conselho de turma, psicóloga. Os pais são ouvidos, o Conselho Pedagógico também se pronuncia” (S.5)

“São encaminhados para os apoios educativos, os apoios educativos para os serviços de psicologia e daí depois para as várias opções...” (S.6)

“O conselho pedagógico pronuncia-se sempre sobre as opções. Aliás quando são os relatórios periódicos do insucesso dos alunos normalmente vai-se ver o que aconteceu e porquê... depois tentar equacionar as situações e criar mais atempadamente as soluções” (S.6)

“Cada caso é analisado por si...” (S.6)

“O professor nos conselhos de turma intercalares e principalmente no final de período mais no final do 2º período e depois no terceiro. Os professores começam a tentar perceber o que é que se pode fazer por determinado aluno que não consegue atingir os objectivos mínimos e as competências essenciais de determinadas disciplinas geralmente num grupo de três, quatro, cinco disciplinas e a opção é o CEF” (S.7)

Sub-categoria: Os intervenientes no processo de encaminhamento

“Neste momento estamos outra vez sem psicóloga... que tinha uma boa relação com os miúdos ...” (S.4)

“Conselho de turma, psicóloga, conselho pedagógico também” (S.5)

“Também tem um papel muito importante. Temos psicóloga que neste momento não está colocada mas há-de vir. Mas os serviços de psicologia fazem sempre um parecer sobre cada aluno e qual a melhor opção para eles” (S.6)

“São encaminhados para os apoios e para os serviços de psicologia e daí depois para as várias opções...” (S.6)

“Eu penso que sim. Agora o que acontece é que o psicólogo é para todo o agrupamento... é frustrante para o técnico e para os professores que consideram que não vêm os problemas dos miúdos resolvidos atempadamente” (S.7)

“O director de turma manifesta a sua preocupação junto da direcção e a direcção geralmente faz esse tipo de trabalho...” (S.7)

5ª Categoria – Critérios de selecção e distribuição de serviço aos professores que leccionam no Curso de Educação e Formação

Definiram-se as seguintes sub-categorias:

Sub-categorias: Habilitações académicas

“A formação académica, a especialização que possam ter ... se eu tiver que contratar alguém para leccionar cursos CEF um dos requisitos que eu normalmente peço é alguma experiência em cursos CEF. Isso é importante... (S.1)

“O coordenador tem a ver com área técnica ou área específica do curso. Essa é que é a pessoa escolhida para ser o coordenador... (S.1)

“À partida a pessoa tem uma qualificação... mas eu parto do principio que um professor que tem uma formação académica e que já tem uma certa experiência e capacidade de lidar com todas estas situações... a formação académica e a experiência profissional que as pessoas têm dão-lhes já um certo background... não criamos um perfil específico para este tipo de professores” (S.1)

“Não houve um critério muito aprofundado até porque as pessoas não nos conheciam...” (S.2)

“Este ano já houve algum critério, eu por exemplo era coordenador de curso este ano não podia ser outro por causa das horas... (S.2)

“Pode ser qualquer professor. Não há perfil” (S.5)

“Normalmente são os professores com mais anos de experiência, que tenham experiência neste tipo de currículos ou neste tipo de programas...” (S.6)

“Resposta sincera é quem cá chega” (S.7)

“É-lhes atribuído aquele serviço independentemente do perfil... (S.7)

Sub-Categoria: Complemento de horário

“Conforme as necessidades de preenchimento de horário.” (S.5)

6ª Categoria – Práticas de cooperação entre professores

Definiram-se as seguintes sub-categorias:

Sub-categorias: Os departamentos

“Tem havido a necessidade para se uniformizar algumas coisas depois se as coisas entrarem mais em velocidade de cruzeiro vamos fazer reuniões de quinze em quinze dias.” (S.3)

“Agora estão a acontecer de semana a semana” (S. 3)

“Eu acho que sim...” (S.4)

“Partilham materiais, fichas, comunicam uns com os outros... Só nos corredores” (S.5)

“Sim partilham e também têm reuniões conjuntas na delineação de estratégias. É muito em conjunto com os colegas, com os pares no departamento...” (S. 6)

“Em termos de prática pedagógica... qual é a estratégia? Os professores partilham entre si experiências...” (S.7)

Sub Castegoria: Grupo disciplinar

“No meu grupo somos todos professores de CEF então acabamos sempre por discutir em grupo, discutir critérios, algumas metodologias que também vamos uniformizando um bocadinho” (S.3)

“Sim a nível de grupo e a nível de conselho de turma...” S.3)

“Nos departamentos e nos grupos disciplinares partilham” (S.7)

7ª Categoria – Representações curriculares dos professores

Definiram-se as seguintes sub-categorias:

Sub categoria: O Currículo como projecto

“O currículo é um plano de estudos definido pela administração central.” (S.2)

“Nunca se segue sempre à risca cem por cento o currículo, há sempre alguma autonomia por parte do agrupamento. (S.2)

“Há sempre as linhas orientadoras mas hoje há a flexibilização do currículo” (S.4)

“Cada divisão tem as suas linhas orientadoras depois eu acho que é articulado com o programa, é articulado com os alunos que temos.” (S.4)

“Há sempre linhas orientadoras mas hoje em dia há a flexibilização do currículo e o professor sem fugir às linhas orientadoras pode trabalhar começar pelo fim... (S.4)

“Eu tenho autonomia para poder articular, flexibilizar o currículo de acordo com a minha turma e os interesses dos meus alunos” (S.4)

“É tudo um pouco. Está tudo interligado.” (S.5)

“ A escola não tem papel nenhum no currículo. Vem tudo de cima. Só temos de trabalhar e desenvolver.” (S.5)

“Eu penso que o currículo são as linhas gerais. A escola acaba por definir o seu currículo.” (S.6)

“Na prática para o conseguirmos leccionar tem de ser como projecto. O manual nem sempre corresponde ao currículo... o currículo tem que ser analisado e depois tem de ser desmontado pelo grupo disciplinar e transformado num projecto. (S.7)

“O currículo é decidido pela administração central e eu considero que tem de ser assim. Dos pais, tem que haver uniformização. O currículo tem de ser igual para todos os alunos” (S.7)

#### Sub-categoria - Diferenciação pedagógica

“Diferenciação pedagógica é aquilo que penso eu e sempre fizemos portanto é adaptar o currículo à especificidade de cada aluno” (S.2)

“O ritmo deles é logo muito inferior ao do regular portanto os professores não imprimem aquele ritmo, os conteúdos principalmente na componente sociocultural são muito similares ao do regular e isso também dificulta um bocadinho a diferenciação pedagógica dos professores... depois há alguma compreensão por parte dos professores” (S.3)

“Nós temos de trabalhar com o que nos chega às mãos. Eu preferia que quando saíssem, saíssem com mais qualificação do que saem quando saem daqui mas também é a questão que não se consegue imprimir um ritmo tão elevado e isso complica um bocadinho” (S.3)

“Agora com dezoito alunos é complicado respeitar o ritmo individual. Isso acaba por ser praticamente impossível” (S.3)

“A diferenciação pedagógica para mim é dar ao aluno aquilo que ele necessita... eu tenho de arranjar estratégias e motivações para conseguir que esse aluno não se sinta excluído que sinta que a escola tem significado para ele.” (S.4)

“A diferenciação pedagógica... eu conseguir sentar-me ao lado do aluno com calma, fazer fichas adequadas àquelas características. Estar mais atenta e valorizar mais o aluno. Reforço positivo. Tem importância porque o aluno pode ver reconhecido o seu trabalho. “ (S.5)

“Isso tem muito que se lhe diga. Diferenciação pedagógica é tentar estruturar a maneira de funcionar de acordo com as características dos alunos que temos à nossa frente” (S.6)

“Diferenciação pedagógica é um conceito abstracto que tem de ser operacionalizado por cada professor de acordo com o seu grupo de turma... é impensável o professor pensar que consegue leccionar da mesma maneira para aquele grupo...” (S.7)

Sub-categoria: Formas de avaliação

“Na forma de avaliação... dos diferentes tipos se oral ou escrita depende aquela que o aluno melhor corresponder.” (S. 2)

“A sumativa. Há disciplinas que têm carga horária muito pequena que acaba por ter algum peso às disciplinas TIC... as de componente tecnológica mais direccionadas com a logística e aí já dá margem de manobra. Temos muitas aulas com eles por

semana dá uma margem de manobra para se fazer um pouco componente sumativa e mais formativa” (S.3)

“A avaliação é importante mas para mim a avaliação continua e para um aluno que tem uma baixa auto-estima... muito para que ele tenha que aprender grandes coisas eu não vou é preciso é que aprende e que tenha significado para ele” (S.4)

“Formativa sempre a formativa. É evidente que no final do período tem que culminar com um determinado nível...” (S.6)

Sub-Categoria: - O projecto curricular do agrupamento e a autonomia

“Alguma, porque... há sempre alguma autonomia por parte do agrupamento” (S.2)

“Eu acho que o projecto curricular de agrupamento é muito importante. È concebido com a participação de todos, todos são chamados a participar...” (S.4)

“Sim, acho que sim” (S.6)

“Sim sem duvida nenhuma agora é preciso que os professores a usem e saibam usar em prol dos alunos...” (S.7)

Sub-categoria: Referentes para a definição de metodologias

“Cada professor faz uma avaliação diagnóstica dos seus alunos e depois para cada um vai tendo respostas educativas...” (S.4)

“O currículo, competências específicas manuais, dicionários informática...” (S.5)

“Tenho os resultados do ano anterior, tenho os resultados das aferições que para mim são referentes” (S.6)

“Ao longo do ano vão sendo os testes que vou realizando, a observação que vai sendo feita e a partir daí vai-me permitindo adequar as metodologias que eu tenho de implementar” (S.6)

“Eu selecciono as metodologias de acordo com o meu grupo turma... os grupos são diferentes som conhecendo-os só estando lá e só é assim que nós vamos também aprendendo com eles... eles é que nos dizem para onde é que nos levam e depois temos que seguir...” (S.7)

### **3.5.6 – O inquérito por questionário**

Um questionário é uma lista organizada de perguntas que visa obter informações de natureza muito diversa tais como interesses, motivações, atitudes ou opiniões das pessoas. O inquérito é uma técnica de investigação que permite a recolha de informação directamente de um interveniente na investigação através de um conjunto de questões organizadas segundo determinada ordem. Estas questões podem ser formuladas ao respondente de forma escrita ou oralmente é uma das técnicas de investigação mais utilizadas porque permite obter informação sobre determinado fenómeno, através da formulação de questões que reflectem atitudes, opiniões, percepções, interesses e comportamentos de m conjunto de indivíduos.

*“A investigação por inquérito é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação”* mas adianta o mesmo autor que *“a interpretação dessas respostas pode não ser a mais correcta, dado não existir um termo de comparação”* (Tuckman, 2002:15-17).

O mesmo autor é de opinião de que o inquérito é *“uma técnica potencialmente muito útil em educação (...) e tem um valor inegável na recolha de dados”*, o que é reiterado por Bell (1997: 100) quando nos diz que *“os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação...”*

O questionário é útil quando o investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema constituindo uma parte fundamental de uma boa investigação. Para isso,

é necessário assegurar que as perguntas são as adequadas e que os dados recolhidos permitem responder à pergunta de partida.

O que distingue o inquérito por questionário do inquérito por entrevista é que o primeiro é administrado à distância e o segundo é presencial, sendo que a presença ou ausência do investigador no acto da recolha de dados é determinante no que respeita aos procedimentos técnicos de concepção e administração dos inquéritos. “*Os questionários e as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as...*” (Tuckman, 2002: 308)

Não existe um método-padrão para se formular um questionário. Porém, existem algumas recomendações, bem como factores a ter em conta relativamente a essa importante tarefa num processo de pesquisa.

Como refere Carmo, *et al.*, (1998: 137) “*A interacção indirecta que se verifica no inquérito por questionário constitui o problema-chave que acompanha a elaboração e administração de um inquérito por questionário*” De acordo com os mesmos autores no inquérito por questionário devem respeitar-se os procedimentos habituais para qualquer investigação: Definir rigorosamente os seus objectivos; Formular hipóteses e questões orientadoras; Identificar as variáveis relevantes; Seleccionar a amostra adequada de inquiridos; Elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados.

De um modo geral, a tecnologia do inquérito por questionário é bastante fiável, mas desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos e administração no terreno. No entanto, é convergente a opinião de que as questões objectiva são mais fiáveis que as questões subjectivas.

O inquérito por questionário permite uma maior sistematização, maior simplicidade de análise e maior rapidez na recolha e análise de dados.

### **3.5.7 - A construção do questionário**

Com o conjunto de questões que colocámos no questionário pretendiam obter as respostas de acordo com os objectivos que definimos para o trabalho de investigação.

Sobre o projecto educativo e o projecto curricular do agrupamento pretendíamos saber como é que os professores participaram na sua construção, onde e como estão disponíveis estes documentos para consulta.

No respeitante à oferta educativa do agrupamento pretendíamos saber se os professores a consideram adequada e que outras ofertas poderiam existir.

Em relação ao projecto curricular de turma pretendíamos saber quem o elabora e quais os documentos de referência utilizados para a sua construção.

Quanto ao currículo pretendíamos saber quem é que os professores consideram que o define e se os professores consideram que o projecto curricular de agrupamento e de turma consagram a autonomia curricular.

No que se refere à planificação pretendíamos conhecer a periodicidade com que planificam as aulas, a partir de que referentes as planificam, quem são os intervenientes e se diversificam a planificação em função das características dos alunos.

Quanto ao apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem pretendíamos saber o tipo de apoio prestado a estes alunos, os espaços e tempos em que o mesmo acontece, se existe e como se concretiza a cooperação entre os professores de apoio do ensino especial e do apoio educativo.

Em relação à diferenciação pedagógica pretendíamos conhecer a representação dos professores sobre este conceito.

Quanto à gestão do espaço de sala de aula pretendíamos saber como é que o mesmo é gerido.

Sobre a avaliação pretendíamos conhecer as formas privilegiadas pelos professores, os instrumentos que utilizam e como são definidos pretendíamos também conhecer os intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens e a sua regularidade.

### **3.5.8 – Procedimentos estatísticos da análise dos dados**

Na análise dos dados, seguem-se os seguintes procedimentos estatísticos:

- Frequência (%);
- Medidas de dispersão (desvio padrão).

Este procedimento estatístico mede o grau de dispersão do conjunto de valores em análise, variando de 0 a n. A sua análise pode fazer-se do seguinte modo:

- 0,00 – 0,40 – Alta concordância
- 0,41 – 0,70 – Moderada/alta concordância
- 0,71 – 1,00 – Moderada/baixa concordância
- > 1,00 – Baixa concordância

- Coeficiente de contingência determina o grau de associação entre uma variável independente e uma variável dependente. O coeficiente em torno de 0,5 indica uma correlação positiva moderada, rejeitando-se valores superiores a estes. Nesse caso, os dados são apresentados numa tabela em que são referidas as variáveis e respectivos valores ou somente descritos, sendo contraproducente apresentar os valores não significativos.

## **CAPÍTULO IV**

### **DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

## **CAPÍTULO IV- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

### **4.1- Descrição dos produtos curriculares**

#### **4.1.1 - O projecto educativo do agrupamento**

O projecto educativo, por constituir uma referência para a organização e clarificação das intencionalidades educativas e para articulação dos diversos intervenientes, deve expressar com clareza, coerência e realismo os objectivos, de modo a não gerar equívocos nos seus protagonistas, tornando-se decisiva a fase de realização da acção (Carvalho, 1997). Embora a configuração do Projecto Educativo, enquanto documento orientador, siga a premissa de atender às necessidades sentidas pela comunidade escolar importa, ao nível da operacionalização, encontrar pontos de articulação patenteados numa estratégia forte e congruente entre os restantes documentos orientadores da prática educativa.

O Projecto Educativo poderá ter como finalidade constituir um instrumento de concretização e gestão da autonomia, se for entendido na sua elaboração como um documento gerador de perspectivas, de culturas e saberes escolares com a participação da comunidade. É a partir desta perspectiva que a escola deverá encontrar as suas próprias dinâmicas organizacionais de dimensão social, cultural e estrutural (Pacheco, 2000; Zabalza, 2000; Leite *et al.*, 2001). Estas dinâmicas deverão passar forçosamente, segundo Barroso (1998), por uma gestão participativa com uma liderança efectiva a vários níveis, entre os quais os processos de mediação e de regulação das divergências, assim como os dispositivos de negociação e de partilha de interesses, ou seja, o fomento de uma cultura de organização. Para tal, necessita de ter os meios necessários à exequibilidade do projecto e encontrar metodologias próprias, englobando o conhecimento do passado, avaliar o presente para construir o futuro.

A inovação centrada na escola, a maior flexibilidade curricular, as abordagens mais personalizadas à aprendizagem e ao aumento da colaboração e as parcerias são orientações políticas dos sistemas educativos emergentes em vários países (Hargreaves & Fink, 2007).

O Projecto Educativo do Agrupamento, escolhido para desenvolvermos a investigação, compreende as opções tomadas no decorrer de três anos lectivos com início no ano lectivo de 2008/09 e apresenta os seguintes objectivos: melhorar o funcionamento e a comunicação dos órgãos do agrupamento; melhorar os resultados escolares por ano; reduzir o abandono escolar; reforçar a articulação curricular; reforçar a participação dos encarregados de educação; diversificar a oferta educativa.

O Projecto Educativo, no diagnóstico, caracteriza o meio local e social onde se situam os estabelecimentos de ensino pertencentes ao agrupamento e caracteriza a população escolar que o constitui. Na problemática identifica as áreas consideradas fortes, fracas e o que consideram ser os principais problemas. Define os princípios orientadores que incluem a identificação dos princípios subjacentes a uma liderança estratégica e apresenta as várias áreas de intervenção para as quais define estratégias, metas e indicadores.

Na problemática referem:

*“A problemática que apresentamos procura ser o retrato, tão fiel quanto possível, da realidade que estamos a vivenciar, certos que, com uma acção concertada ao nível do papel de todos os intervenientes, será possível, a breve trecho, inverter alguns processos, e introduzir melhorias no financiamento do agrupamento em geral, e em cada estabelecimento de ensino em particular.” (P.E.A.)*

Quadro IX: Áreas fortes e áreas fracas do Projecto Educativo

ÁREAS FORTES	ÁREAS FRACAS
Relação pedagógica professor(a) / aluno(a) caracterizada pela disponibilidade para o diálogo e pelo reduzido número de conflitos	Articulação curricular horizontal e vertical entre as diferentes áreas curriculares disciplinares que integram os Departamentos.
Adopção de procedimentos uniformes e de transparência na correcção/classificação de instrumentos de avaliação.	Por vezes, pouco trabalho colaborativo entre os professores.
Resultados escolares em geral muito satisfatórios	Nem sempre são discutidas em conjunto as metodologias de trabalho e as planificações das aulas.
Critério da continuidade da leccionação das turmas na atribuição do serviço lectivo aos professores.	Nem sempre são uniformizados os instrumentos de avaliação pelos docentes de cada ano.

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

Para além das áreas fortes e fracas surgem no Projecto Educativo outras dificuldades sentidas pelos professores que se prendem com a formação integral do aluno, a articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino e anos de escolaridade e a imagem do agrupamento.

No que se refere aos pais e encarregados de educação os principais problemas referem-se à envolvimento/responsabilidade dos encarregados de educação na vida escolar.

Como princípios norteadores da acção educativa, assume-se plenamente o princípio estabelecido na Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto., L.B.S.E., na alínea g do artº 3º, “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas se modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”, e no Decreto-Lei 75 de 22 de Abril de 2008, no artigo 4º, alínea e, segundo o qual, na gestão dos agrupamentos, devem prevalecer os critérios de natureza pedagógica e científica em detrimento dos critérios de natureza administrativa; e adopta-se uma perspectiva de gestão orientada para a prestação de um serviço público, segundo o qual o aluno é o destinatário final do processo, sobrepondo-se o seu interesse e das famílias a qualquer interesse particular, ou de grupo, dos funcionários.

Defende-se uma liderança estratégica com os seguintes princípios: identificação clara dos objectivos/metastas a atingir, deixando espaço para percursos diversificados para as escolas; envolver todo o pessoal docente e não docente no processo de tomada de decisão; envolver a comunidade educativa na dinâmica do agrupamento; dotar as escolas de um projecto de recursos que lhes permita adoptar dinâmicas inovadoras para a consecução dos objectivos em vista; rentabilizar e partilhar os recursos existentes em todo o agrupamento.

Para colmatar os problemas detectados, o Agrupamento propõe-se ensinar aos alunos uma forma de vida que os leve ao sucesso, através de um ensino de qualidade e de aprendizagens bem sucedidas, no verdadeiro sentido do desejo de aprender e, incentivando/envolvendo os pais e encarregados de educação no processo educativo.

Para tal definiram áreas e para cada uma delas objectivos estratégicos, estratégias, metas e indicadores.

Área: Saber

Objectivo estratégico:

Aumentar a qualidade do sucesso escolar nos vários níveis de Ensino do Agrupamento.

Estratégias:

Divulgar os critérios gerais de avaliação e os de correcção aos alunos; clarificar os critérios de avaliação específicos junto dos alunos; adoptar procedimentos uniformes e de transparência na correcção/classificação de testes; elaborar materiais pedagógico-didácticos e de avaliação destinados ao estudo autónomo dos alunos e à sua auto-avaliação; diversificar formas de apoio para os alunos em situação crítica; melhorar a eficácia das medidas de apoio pedagógico para os casos identificados; assegurar a planificação das actividades lectivas com base no diagnóstico adequado; assegurar estratégias de apoio aos alunos em situação de possível retenção / dificuldades de integração.

Meta:

Aumentar a qualidade do sucesso do aluno nos vários anos de escolaridade

Indicadores:

Taxa de alunos com parâmetros de avaliação I/S/B/MB calculadas a partir do registo de avaliação de cada aluno; taxa de sucesso dos alunos (avaliação final interna); quantidade e qualidade dos materiais; número de horas de apoio; número de alunos com apoio; sucesso dos apoios taxa de alunos sem qualquer classificação negativa

Área: Integração/Igualdade de Oportunidades

Objectivos estratégicos:

Reduzir o abandono escolar

Estratégias:

Constituir equipas interdisciplinares empenhadas não só na investigação dos factores estruturais geradores de abandono / insucesso escolares, bem como na concepção de modelos de intervenção, na elaboração e implementação de metodologias e estratégias de intervenção concertadas e cooperantes entre agentes educativos escolares e extra-escolares; estabelecer parcerias com entidades locais no sentido de prevenir o abandono escolar, nomeadamente a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens; assegurar a articulação entre professores titulares de turma e/ou directores de turma e professor interlocutor em caso de abandono escolar.

Metas:

Atingir ou aproximar o abandono escolar a 1 %; constituir uma equipa interdisciplinar por ano lectivo; registar duas diligências efectuadas (reuniões, contactos telefónicos, ofícios e e-mails), por ano lectivo

Indicadores:

Fluxo escolar, número alunos inicial /ano, número de alunos final / ano, taxa de abandono, taxa de absentismo, número de equipas constituídas, número de diligências efectuadas (reuniões, contactos, telefónicos, ofícios, e-mails), por ano lectivo.

Área: Integração/Igualdade de Oportunidades

Objectivos estratégicos:

Promover uma cultura participativa do Agrupamento

Melhorar a qualidade do serviço educativo a prestar

Estratégias:

Implementar projectos de apoio à Língua Portuguesa (PNL), Plano de Acção para a Matemática Programa Nacional do Ensino do Português PNEP-1ºciclo; (PAM-3ºciclo) formação contínua em matemática (1º e 2º ciclo); laboratório de Matemática; plano nacional de educação para a saúde; desporto escolar; clubes; projecto “Estudar Ciências”; diversificar formas de apoio para os alunos em situação crítica; melhorar a eficácia das medidas de apoio pedagógico para os casos identificados; assegurar a planificação das actividades lectivas com base no diagnóstico adequado; assegurar estratégias de apoio aos alunos em situação de possível retenção/dificuldades de integração.

Metas:

Manter / Melhorar o sucesso dos alunos

Indicadores:

Número de níveis superiores a dois

Área: Cidadania e Participação

Objectivos Estratégicos:

Integrar, em cada ano lectivo, alunos do ensino básico do Agrupamento no Quadro de Mérito e de Excelência.

Estratégias:

Valorizar o mérito e a excelência dos resultados das aprendizagens; promover a valorização da dimensão do trabalho dos alunos como formação transdisciplinar do Ensino Básico; melhorar o sucesso educativo e a disciplina em contexto escolar, valorizando as regras de civismo; contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos, assente numa dimensão social, cívica, relacional e individual; contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos, assente numa dimensão social, cívica, relacional e individual.

Metas:

Integrar, em cada ano lectivo, os alunos do ensino básico do Agrupamento no Quadro de Mérito e de Excelência de acordo com os critérios a definir (RI)

Indicadores:

Número de alunos do ensino básico do Agrupamento integrados no Quadro de Mérito (de acordo com o nível de ensino); divulgação anual dos quadros de excelência e de valor, com recurso a dois canais de comunicação distintos; realização anual de um evento para entrega de louvor e prémio.

Área: Saber

Objectivos estratégicos:

Assegurar/Reforçar a articulação curricular e a coordenação pedagógica interciclos

Estratégias:

Operacionalizar reuniões de equipas multidisciplinares de trabalho; realizar reuniões para efeitos de integração curricular, a nível da coordenação pedagógica e da articulação e planificação horizontal/transversal e vertical; operacionalizar reuniões para efeitos de

integração curricular, a nível da coordenação pedagógica e da articulação e planificação horizontal/transversal e vertical

Metas:

Organizar, planificar, implementar e avaliar, no mínimo, duas actividades interdisciplinares e interciclos, em cada ano lectivo; produzir, em cada ano lectivo, no mínimo dois recursos ao nível dos materiais didáctico-pedagógicos utilizáveis em actividades interciclos; realizar duas reuniões de trabalho mensais por departamento curricular; realizar trimestralmente uma reunião do Conselho Executivo com os Conselhos de Docentes do Pré-Escolar e do 1º ciclo; realizar mensalmente uma reunião do Conselho Executivo com os Coordenadores/Representantes dos Conselhos de Docentes do Pré-Escolar e 1º ciclo; realizar trimestralmente uma reunião das equipas pluriciclos (Pré escolar, 1º, 2º e 3º ciclos; realizar mensalmente uma reunião de Coordenação Pedagógica, no âmbito dos conselhos de turma dos 2º e 3º ciclos; realizar mensalmente uma sessão do Conselho Pedagógico; realizar uma actividade/projecto interdisciplinar/acção de formação na área da educação para a cidadania, por ano lectivo.

Indicadores:

Número de reuniões realizadas, assuntos tratados nas reuniões síntese das reuniões de trabalho, número de materiais produzidos, qualidade dos materiais produzidos, número de actividades / projectos interdisciplinares / acções de formação na área da educação para a cidadania realizadas.

Área: Integração / Igualdade de Oportunidades – Articulação com as famílias

Objectivo estratégico:

Aumentar o nível de envolvimento e de participação dos encarregados de educação nos processos de tomada de decisão e no acompanhamento do percurso formativo dos seus educandos.

#### Estratégias:

Realizar reuniões para encarregados de educação destinadas à abordagem de temáticas diversas tais como - currículo e gestão e flexibilidade curricular, técnicas e instrumentos de avaliação, critérios gerais de avaliação, programas das disciplinas escolares, competências essenciais e transversais, instrumentos de gestão e desenvolvimento curricular, organização e funcionamento do Agrupamento, Regulamento Interno do Agrupamento, problemas sociais.

#### Metas:

Realizar, por ano lectivo duas acções / actividades específicas de sensibilização e de informação/ formação (teóricas e práticas), para encarregados de educação.

#### Indicadores:

Número de acções/actividades específicas realizadas, número de encarregados de educação participantes.

Área: Integração / Igualdade de Oportunidades – Articulação com as famílias

#### Objectivos Estratégicos:

Aumentar o nível de envolvimento e de participação dos encarregados de educação nos processos de tomada de decisão e no acompanhamento do percurso formativo dos seus educandos.

#### Estratégias:

Realizar reuniões para encarregados de educação destinadas à abordagem de temáticas diversas tais como – currículo e gestão e flexibilidade curricular, técnicas e instrumentos de avaliação, critérios gerais de avaliação, programas das disciplinas escolares,

competências essenciais e transversais, instrumentos de gestão e desenvolvimento curricular, organização e funcionamento do agrupamento, regulamento interno do agrupamento, problemas sociais; sensibilizar para a importância do apoio ao estudo; participar em actividades no âmbito do Projecto Curricular de Turma; participar em actividades no âmbito da Área de Projecto; promover acções de formação/sensibilização para pais e encarregados de educação no âmbito da educação para a saúde; partilhar saberes e culturas em contexto escolar; planificar e desenvolver actividades abertas à participação dos pais e encarregados de educação; disponibilizar formação a encarregados de educação.

#### Metas:

Realizar, por ano lectivo duas acções/actividades específicas de sensibilização e de informação teórico e práticas para encarregados de educação; participar, no mínimo, por ano lectivo, numa acção promovida no âmbito do Projecto Curricular de Turma; participar, no mínimo, por ano lectivo, em duas actividades no âmbito da Projecto Curricular de Turma; organizar actividades do agrupamento (divulgadas através da Internet, do envio de mensagens SMS e e-mail e dos próprios alunos; garantir uma ocorrência anual de vinda ao Jardim/ escola (reunião/hotra de atendimento) em 90% dos encarregados de educação.

#### Indicadores:

Número de encarregados de educação participantes; Número de ocorrências de vinda ao jardim / escola  
(reunião/hora de atendimento)

Área: Cidadania e Participação - Articulação com as famílias

#### Objectivos Estratégicos:

Melhorar a comunicação entre o Agrupamento e a comunidade.

Estratégias:

Informação regular para divulgação das actividades do desempenho do Agrupamento (jornais, locais, plataforma Moodle, Blogue da BE/CRE; Promover reuniões /encontros individuais com os encarregados de educação; lançar um inquérito com uma frequência anual

Metas:

Aumentar a frequência e qualidade da informação; Aumentar a participação dos encarregados de educação nas reuniões realizadas pelos educadores/professores do 1º ciclo/directores de turma; melhorar a qualidade de serviço público de educação, atingindo um bom grau de satisfação dos alunos e dos encarregados de educação

Indicadores:

Número de acções de divulgação, número de reuniões realizadas, número de presenças, assuntos tratados nas reuniões, grau de satisfação dos alunos e pais e encarregados de educação do agrupamento

Área: Integração / Igualdade de Oportunidades – Parcerias e Protocolos

Objectivo estratégico:

Assegurar uma gestão integrada de recursos documentais e técnicos especializados

Estratégia:

Estabelecer e reforçar parcerias/protocolos que visem o desenvolvimento de um programa de orientação e informação com vista à promoção e integração de projectos empenhados não só na investigação dos factores estruturais geradores de abandono / insucesso escolares, bem como na concepção de modelos de intervenção, na elaboração e

implementação de metodologias e estratégias de intervenção concertadas e cooperantes entre agentes educativos escolares e extra-escolares.

Meta:

Realizar, em cada ano lectivo, uma acção vocacionada em função das estratégias definidas

Indicadores:

Número de programas locais de orientação e informação vocacional e profissional para os alunos do 9º ano de escolaridade realizados, número de acções realizadas, número de programas locais de integração/dinamização de equipas interdisciplinares

Área: Qualidade Educativa - Formação Profissional do Pessoal Docente e Não Docente

Objectivo estratégico:

Melhorar a qualidade do desempenho profissional;

Melhorar as condições de trabalho e de lazer dos alunos, professores e pessoal não docente.

Estratégia:

Articular a oferta interna com a oferta externa proveniente dos centros de formação, da autarquia, de escolas, ou de outros colaboradores eventuais; realizar acções de formação no âmbito das Bibliotecas Escolares, das Didácticas Gerais (com particular incidência na Utilização das TIC nos processos de ensino/aprendizagem, Quadros Interactivos Multimédia), das Didácticas Específicas e Áreas Funcionais relacionadas com o pessoal não docente; realizar formação interna relacionada com a implementação e operacionalização do nosso modelo organizativo da avaliação do desempenho do pessoal docente; disponibilizar formação ao pessoal docente e pessoal não docente; integrar as práticas dos contributos provenientes da formação em contexto; criar espaços e tempos

facilitadores de um convívio agradável, motivador e informal; planificar, organizar e desenvolver um projecto com um programa de sensibilização/acção, a desenvolver no âmbito de todo o Agrupamento e orientado para a realização de melhorias nos espaços envolventes, quer a nível ambiental, estético e cultural, quer na criação / conservação de espaços físicos agradáveis nos recintos exteriores; realizar, no início de cada ano lectivo, um seminário de sensibilização / enquadramento geral com a cultura organizacional e funcional do agrupamento, orientado exclusivamente para o pessoal docente e não docente do agrupamento, a ser dinamizado pelo Conselho Executivo

#### Metas:

Realizar, em cada ano lectivo, no mínimo, uma acção de formação para pessoal docente e não docente do Agrupamento, no âmbito do nosso plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente; Apresentar um ou mais créditos de formação contínua no âmbito das áreas definidas pelo Agrupamento ou disciplinas que lecciona, ou ainda, outras áreas a considerar; Registrar, em cada ano lectivo, uma intervenção que vise a preservação / criação e requalificação de espaços específicos da Escola-Sede.

#### Indicadores:

Número de créditos de formação contínua no âmbito das áreas definidas pelo Agrupamento ou disciplinas que lecciona, número de créditos de formação contínua no âmbito de outras áreas a considerar, número de participantes, nas acções realizadas. Número de sessões realizadas, número de intervenções realizadas nos espaços envolventes (a nível ambiental, estético e cultural, criação/conservação dos espaços físicos agradáveis nos recintos exteriores). Número de tarefas e responsabilidades de gestão das instalações e dos recursos afectos ao agrupamento, número de pessoas envolvidas.

O quadro X refere a missão, as metas os objectivos e o referencial de sucesso das aprendizagens, em percentagens, relativa ao triénio de 2005 a 2008 nos diferentes níveis de ensino

Quadro X – Síntese de metas e referenciais

Missão-Formar, cooperar, escutar e aprender				
<i>Metas (%)</i>	<i>Objectivos</i>		<i>Referencial</i>	
			Triénio anterior	2008/2011
1 – Sucesso Escolar Aumentar em 1% o Sucesso	1	Adquirir competências por idade/Áreas		
	2	Aumentar a qualidade sucesso escolar no 1º ciclo	98	
	3	Aumentar a qualidade sucesso escolar no 2º ciclo	94	
	4	Aumentar a qualidade sucesso escolar no 3º ciclo	87	
	5	Atingir sucesso nas turmas CEF/PCA		
2 – Abandono Escolar <i>Taxa de abandono ≤ a 1%</i>	1	Reduzir o abandono escolar	<b>1,8</b>	
3 – Articulação vertical	1	Assegurar a articulação curricular		
	2	Assegurar a coordenação pedagógica interciclos		
4-Maior envolvimento dos E.E	1	Aumentar o nível de envolvimento dos E.E		
	2	Aumentar o nível participação nos processos de tomada de decisão e no acompanhamento dos educandos		

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento

#### 4.1.2 - O projecto curricular do agrupamento

Se o Projecto Educativo segue uma orientação global e integrante para todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento, para o triénio, o mesmo não acontece para o Projecto Curricular de Agrupamento (PCA). As orientações legislativas apelam para a duração de um ano lectivo e, como documento, traduz as preocupações organizacionais em função do currículo nacional (Pacheco e Morgado, 2002) nos vários sectores de ensino para cada escola/agrupamento e referenciadas às prioridades estabelecidas no PE.

O PCE define o esquema organizativo de concretização do currículo adoptado pela escola, justificando-se enquanto instrumento de melhoria da actuação e gestão educativa (Leite *et al*; 2001), adequado a um contexto educativo concebido particularmente para aquela situação real, definindo prioridades e intencionalidades muito próprias (Roldão, 1999).

## O Projecto Curricular de Agrupamento

De acordo com o referido na introdução a este documento, “*O Projecto Curricular do Agrupamento pretende ser um instrumento operatório dos princípios e objectivos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento*” e está associado a todo o processo de construção do Currículo Nacional definido superiormente e será o ponto de partida para a elaboração do Plano Anual de Actividades e concretização dos Projectos Curriculares de Turma.

O Projecto Curricular refere:

*“O Agrupamento visa essencialmente promover de forma sistemática a interiorização dos valores de solidariedade para com as pessoas de diferente etnia, sexo, origem social e religião numa perspectiva de humanismo universalista. A finalidade do Agrupamento é a educação no sentido mais vasto e não só a instrução. A relação pessoal e directa entre professores, alunos, família e restantes parceiros da comunidade escolar, ocupa um lugar importante nas preocupações dos intervenientes no processo educativo”.*

Indica as seguintes finalidades:

Desenvolver nos alunos a capacidade de se exprimirem em Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, de forma correcta; promover o sucesso dos alunos, levando-os a atingir competências essenciais definidas nas várias disciplinas, tendo em conta as suas capacidades e aptidões; fomentar nos alunos a participação democrática e responsável na vida escolar, no que respeita à definição e cumprimento de regras; promover o trabalho de grupo e cooperativo entre os elementos da comunidade educativa; desenvolver o domínio de técnicas de pesquisa, organização, memorização e estudo; Implementar o uso de meios informáticos para recolher, seleccionar e tratar informação; promover hábitos de vida saudável.

A missão do agrupamento é entendida como: Formar, Cooperar, Escutar e Aprender.

No Projecto Curricular são identificados eixos/problemas e para cada um definidas as áreas de intervenção /prioridades e respectivas metas

Eixo: Saber

Problema: Resultados das aferições (exames nacionais e provas aferidas)

Áreas de intervenção/prioridades:

Melhoria da qualidade das aprendizagens/resultados académicos

Metas:

Reforçar a aquisição de atitudes consentâneas com os valores democráticos, contribuindo para a formação integral dos alunos

Melhoria dos resultados escolares por ano (PEA)

Problema: Articulação curricular

Área de intervenção/prioridade:

Melhoria da qualidade do sucesso escolar

Metas:

Articulação horizontal e vertical do currículo

Melhoria da política de enriquecimento curricular

Definição de mecanismos de apoio educativo (APP, tutorias)

Eixo: Integração/Igualdade de oportunidades

Problema: Abandono escolar

Áreas de intervenção/Prioridades

Redução das taxas de abandono escolar

Metas

Criação de um dispositivo que permita identificar o número de casos de abandono (causas e estratégias aplicadas)

Redução das taxas de abandono escolar por ano

Eixo: Integração/Igualdade de oportunidades

Problema: Insucesso escolar

Área de intervenção/prioridade

Diversificação da oferta educativa

Metas

Adequação da oferta educativa de acordo com as necessidades diagnosticadas

Diversificação da oferta, de modo a facilitar a integração no mercado de trabalho (CEF, PCA)

Eixo: Integração/Igualdade de oportunidades

Problema: Relação com a comunidade

Área de intervenção/prioridade

Formação pessoal e social: abertura da escola ao meio

Metas:

Reforço de parcerias com a comunidade (Câmara, associações locais, centro de saúde, museu agrícola, ...)

Desenvolver, no agrupamento, uma cultura de rigor e exigência, assumida e praticada por toda a comunidade escolar

Reforço da participação dos Encarregados de educação

Eixo: Cidadania e Participação

Problema: Imagem do agrupamento

Área de intervenção/prioridade

Reforço da imagem positiva da escola

Metas:

Aumento do uso da plataforma Moodle

Melhoria de mecanismos de articulação cm os média locais

Reforço de momentos de convívio entre os vários agentes educativos

Eixo: Qualidade Educativa

Problema: Racionalização dos recursos físicos e humanos

## Áreas de Intervenção/Prioridades

Melhoria da qualidade do serviço

Metas:

Melhorar o funcionamento interno dos diferentes órgãos e estruturas, promovendo a interligação dos mesmos; renovação dos espaços e equipamentos; implementação de um plano de formação do agrupamento; implementação de práticas de monitorização.

No Projecto Curricular referem-se os objectivos e metas indicados no Projecto Educativo do Agrupamento: melhorar o funcionamento e a comunicação dos órgãos do agrupamento; melhorar os resultados escolares por ano; reduzir o abandono escolar; reforçar a articulação curricular; reforçar a participação dos encarregados de educação; diversificar a oferta educativa.

Para a constituição das turmas além dos critérios definidos no quadro legal em vigor, devem considerar-se os seguintes:

Na constituição das novas turmas de 1º ano de escolaridade, do 1º ciclo, devem misturar-se os grupos dos Jardins-de-Infância) e manter equilibrada a distribuição dos alunos relativamente à idade e ao sexo. Sempre que haja referência a casos sinalizados, deverão estes ser também considerados. Serão sempre analisados caso a caso, os alunos que ficam retidos.

Os alunos surdos constituem uma turma única, EREBAS – Escola de Referência à Educação Bilingue de Alunos Surdos do 1º Ciclo, inseridos numa comunidade linguística de referência de forma a promover as condições adequadas ao desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Nos 2º e 3º Ciclos dever-se-á manter o grupo/turma, excepto quando houver necessidade de efectuar reajustamentos, devido a: disciplinas de opção, desdobramento de turmas ou

por indicações dadas pelo conselho de turma e registadas em acta. Manter equilibrada a distribuição dos alunos relativamente à idade e ao género, juntar os alunos, se possível, de acordo com a localidade onde residem.

As turmas que integram alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp) resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora da sua formação de qualquer nível de ensino, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições, salvo casos excepcionais devidamente fundamentados (como por exemplo, alunos da EREBAS).

Os alunos retidos devem ser distribuídos uniformemente os alunos pelas diferentes turmas; devem ser consultadas as sugestões contidas nas actas de conselho de turma; separar os alunos que apresentem comportamentos menos correctos. Não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção, devendo ser respeitada, em cada turma, a heterogeneidade do público escolar, com excepção de projectos devidamente fundamentados pelo órgão de direcção executiva/direcção pedagógica dos estabelecimentos de ensino, ouvido o conselho pedagógico.

Distribuição do serviço docente por ciclos:

A distribuição do serviço docente será orientada, sempre que possível, de acordo com os seguintes critérios:

No Pré-escolar e 1º ciclo, a distribuição do serviço docente será orientada, tanto quanto possível promovendo a sequencialidade das turmas que cada professor leccionou no ano anterior. Nos 2º e 3º ciclos atribuir as turmas a cada professor de modo a assegurar a sua sequencialidade. Os docentes coordenadores de Matemática do 1º, 3º, 5º e 7º ano de escolaridade terão tempos semanais compatíveis, para a elaboração de materiais no âmbito da implementação dos novos programas de Matemática.

Para o desempenho do cargo de director de turma define-se o seguinte perfil:

Relacionar-se com facilidade com alunos e respectivos pais e encarregados de educação, colegas e pessoal não docente; revelar capacidade de liderança; ser dinâmico e metódico; agir com tolerância, compreensão e firmeza; ser capaz de prever situações e de solucionar problemas; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; sempre que possível dever-se-á manter o mesmo Director de Turma ao longo do ciclo.

#### As componentes curriculares

A reorganização curricular do ensino básico pretende contribuir para a construção de uma escola mais humana, visando a formação integral dos jovens. Em todos os ciclos, verifica-se a presença, com um carácter transversal, da educação para a cidadania e da utilização das tecnologias de informação e da comunicação.

A educação para a cidadania tem como objectivo central contribuir para a identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Esta componente curricular não é da responsabilidade de um professor ou disciplina, atravessando todos os saberes e passando por todas as situações vividas na Escola. Por isso, concretiza-se através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

As tecnologias da informação e da comunicação, têm também, natureza transversal, muito embora encontrem nas áreas de Estudo Acompanhado e de Área de Projecto um espaço privilegiado de trabalho e de desenvolvimento, quer a nível da formação básica dos alunos, quer ao nível do apoio às outras disciplinas e áreas do currículo.

Encontramos ainda no desenho curricular ao longo dos três ciclos as seguintes áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica. O desenvolvimento destas áreas assume especificidades próprias de acordo com as características de cada ciclo e de cada turma sendo da responsabilidade de cada conselho de turma. Estas áreas são avaliadas, com referências criteriosas e matriciais próprias.

Curso de Educação e Formação Tipo III, nível 2, na área do Comércio – “Curso de Logística e Armazenagem”, com saída Profissional de Operador de Armazenagem. Este curso destina-se a alunos que estando fora da escolaridade obrigatória, tenham o 8º ano completo ou frequência de 9º ano (Tipo III).

#### Desenho curricular do 1º Ciclo

O desenho curricular do 1º ciclo é o que se encontra definido no anexo I, do Decreto-lei nº 209/02 de 17 de Outubro.

#### Desenho curricular do 2º ciclo

O desenho curricular do 2º ciclo é o que se encontra definido no anexo II, do Decreto-Lei nº 209/02 de 17 de Outubro.

#### Fundamentação das opções tomadas na distribuição da carga horária

Para completar a carga horária definida pela Lei, os 45 minutos a decidir pela escola foram atribuídos às seguintes disciplinas:

5º Ano - Língua Portuguesa - *de acordo com uma das metas definidas por este Projecto Curricular:* Desenvolver nos alunos a capacidade de se exprimirem em Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, de forma correcta.

6º Ano – Matemática - *de acordo com as seguintes metas definidas por este Projecto Curricular:* Desenvolver o cálculo numérico, escrito e mental; Desenvolver a capacidade de comunicar e analisar a resolução de situações problemáticas; Fomentar hábitos e métodos de trabalho e estudo, com vista a superar dificuldades, aumentar a auto-estima e o gosto pela disciplina.

Desenho curricular do 3º ciclo

O desenho curricular do 3º ciclo é o que se encontra definido no anexo II, do Decreto-Lei nº 209/02 de 17 de Outubro

Fundamentação das opções tomadas na distribuição da carga horária:

Para completar a carga horária definida pela Lei, os 45 minutos a decidir pela escola foram atribuídos às seguintes disciplinas:

7º Ano – Língua Portuguesa - O meio bloco (45 minutos) foi atribuído à disciplina de Língua Portuguesa, de forma a continuar/incrementar o desenvolvimento de situações de comunicação onde se exija correcção no domínio oral e escrito da Língua Portuguesa, de acordo com uma das metas definidas neste Projecto Curricular:

Desenvolver nos alunos a capacidade de se exprimirem em Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, de forma correcta.

8º Ano – Matemática - O meio bloco (45 minutos) foi atribuído à disciplina de Matemática de acordo com as seguintes metas definidas por este Projecto Curricular: Desenvolver o cálculo numérico escrito e mental; Fomentar hábitos e métodos de trabalho e estudo, com vista a superar dificuldades, aumentar a auto-estima e o gosto pela disciplina.

Oferta de Escola na Área das Línguas Estrangeiras:

Como oferta educativa no âmbito das Línguas no 7º ano, os alunos terão a oferta de Espanhol e Francês.

Oferta de Escola na Área da Educação Artística// Educação Tecnológica

Como oferta educativa no âmbito da Educação Artística, no 7º ano, os alunos terão Introdução às Artes Plásticas e Música. No 8º ano, os alunos darão continuidade à

disciplina de Educação Artística já iniciada no ano lectivo anterior: Introdução às Artes Plásticas. No 9º ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artístico e tecnológico, os alunos escolhem uma única disciplina das que frequentaram nos 7º e 8º anos - Educação Visual, Educação Tecnológica, Introdução às Artes Plásticas ou Música.

Divulgação/Aprendizagem da LGP através da Plataforma Moodle – e-learning

É objectivo desta actividade:

Fomentar a aprendizagem de uma nova Língua, a Língua Gestual Portuguesa, promovendo a formação integral dos alunos; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da Língua Gestual Portuguesa na vida da comunidade surda.

Referem-se os seguintes clubes e projectos a desenvolver: O Caminho do Homem; Clube do Ambiente; Clube Os Pintarolas.

Projectos:

Projecto Noticias do Agrupamento; Projecto Educação para a Saúde; Laboratório de Matemática; Projecto Vamos Estudar Ciências; Projecto Mala Aviada.

No Projecto Curricular do Agrupamento consta também a referência ao Erebas – Escola de Referência à Educação Bilingue para Alunos Surdos. É uma estrutura integrada no sistema regular de educação, sediada na Escola e criada de acordo com o referido no artº 4º, ponto 2, alínea a) do Decreto-Lei nº 3/08 de 7 de Janeiro, que tem a finalidade de proporcionar respostas educativas adequadas aos alunos surdos do Concelho de Torres Novas e dos Concelhos limítrofes.

Áreas Curriculares Disciplinares

A articulação vertical preocupa-se com a sequência e o desenvolvimento dos conteúdos numa disciplina ao longo dos vários anos ou ciclos no sentido de potenciar a continuidade e o efeito cumulativo das aprendizagens precedentes sobre as posteriores numa lógica de

sequencialidade progressiva. Desta forma, propõe-se a articulação por conteúdos ao longo dos anos de escolaridade (do pré escolar ao 9º ano), de modo a que todos possamos sequencializar todo o processo ensino-aprendizagem.

A articulação horizontal do currículo deverá ser definida, no início do ano lectivo, em conselho de turma, no âmbito da construção do Projecto Curricular de Turma

No Projecto Curricular de Agrupamento são também indicadas as áreas curriculares não disciplinares assim como os respectivos critérios de avaliação.

### Critérios Gerais de Avaliação

Refere-se que o Agrupamento é privilegiadamente um espaço para Aprender, Crescer, Construir, Formar e Ensinar, todo este processo leva-nos a consequentemente avaliar. De acordo com o Despacho normativo 1/2005, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Como tal, a avaliação visa apoiar o sucesso educativo; certificar as diversas competências adquiridas pelos alunos; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo. A avaliação deve fundamentar-se nos seguintes princípios:

As competências essenciais são operacionalizadas através das aprendizagens transversais (métodos de trabalho e de estudo, tratamento da informação; comunicação, construção de estratégias cognitivas e no relacionamento interpessoal e do grupo) comuns a todas as disciplinas e nas competências específicas (inerentes a cada disciplina) As competências essenciais poderão ainda ser adaptadas de acordo com as necessidades educativas especiais de carácter permanente dos alunos, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008; a avaliação de cada competência carece de um instrumento de registo próprio produzido, analisado e ponderado da sua exequibilidade em grupo disciplinar, departamento curricular e conselho de turma; a avaliação deve traduzir a situação do aluno face à aquisição das competências essenciais; a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período e traduz-se na atribuição de uma classificação qualitativa no 1º ciclo, e numa escala de níveis nos 2º e 3º

ciclos, em todas as áreas curriculares disciplinares, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante por uma síntese descritiva sobre a evolução do aluno. As áreas curriculares não disciplinares expressa-se de forma qualitativa, conduzindo também à atribuição de uma menção qualitativa (Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bem).

A avaliação deve seguir os seguintes procedimentos:

As competências essenciais são avaliadas em simultâneo ao longo do ano lectivo; o nível a atribuir deve resultar de uma ponderação equitativa das competências gerais e específicas; as competências específicas e a distribuição do peso percentual de cada uma na avaliação devem ser decisão do grupo disciplinar; a distribuição do peso percentual das aprendizagens transversais é da responsabilidade de cada grupo disciplinar, tendo em atenção a especificidade de cada disciplina. Ponderados os vários elementos integrantes da avaliação do aluno, é-lhes atribuída uma percentagem à qual irá corresponder uma menção qualitativa ou nível.

Os instrumentos de avaliação a utilizar são fichas de diagnóstico, fichas de avaliação formativa, fichas de verificação de conhecimentos, fichas de verificação de leitura e grelhas de observação de desempenho.

No final do 1º ciclo a decisão de retenção do aluno é tomada quando na apreciação global das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, o aluno não adquiriu as competências essenciais a Língua Portuguesa e as Matemática de acordo com os parâmetros definidos nos critérios de avaliação específicos. Em caso de ter ultrapassado o limite de faltas injustificadas, em observância do disposto na lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro.

No final do 2º ciclo a avaliação sumativa é expressa através da menção de Aprovado ou Não Aprovado. O Conselho de Turma pode decidir a progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais, quando este tenha obtido classificação inferior a três nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; tenha obtido classificação inferior a três em três disciplinas, ou duas disciplinas e a menção de Não Satisfaz a área de

projecto, e desde que não integrem cumulativamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesta situação, a decisão do Conselho de Turma terá que ser por unanimidade, caso contrário, o Conselho de Turma terá que reunir novamente, e a decisão de progressão do aluno devidamente fundamentada será tomada por dois terços dos professores que integram o Conselho de Turma.

No final do 3º ciclo, a avaliação sumativa é expressa através da menção de Aprovado ou Não Aprovado. A aprovação final no 9º ano depende da avaliação sumativa externa da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, e compreende a realização de exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Critérios de ponderação:

Um aluno que se encontre numa das situações descritas no ponto 10.4, do Projecto Curricular de Agrupamento, será sujeito a uma ponderação por parte do Conselho de Turma, relativamente à sua progressão ou retenção e que terá por base os seguintes critérios: idade cronológica do aluno; enquadramento do aluno na turma/ano; a transversalidade da Língua Portuguesa; o desempenho nas áreas curriculares não disciplinares; o distanciamento excessivo entre as competências desenvolvidas e as definidas para o final de ciclo; a assiduidade; a pontualidade; o comportamento; a participação nas actividades das aulas; o empenho na realização das tarefas; o empenho na superação das próprias dificuldades; a organização do material; o sentido de responsabilidade; o alheamento relativo a princípios universalizantes, como: a solidariedade, a tolerância, a cooperação, o respeito pela diversidade étnica-cultural.

O projecto Curricular de turma tem como finalidade a organização das actividades da turma ao longo do ano e deve servir de referência ao trabalho a desenvolver por cada professor na sala de aula, tendo em atenção a necessidade de integração de todas as aprendizagens. A sua construção é da responsabilidade de cada conselho de turma e é baseada no diagnóstico efectuado, tendo como referências as metas enunciadas no projecto educativo do agrupamento. Nos conselhos de turma os professores deverão: estabelecer as competências gerais a privilegiar; definir metodologias adequadas às características da

turma; planificar as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; identificar alunos com características especiais e definir estratégias individuais; explicitar os critérios de avaliação (o que avaliar e como avaliar)

#### **4.1.3 - Relatório da Inspeção-geral da Educação sobre a avaliação externa**

O relatório da Inspeção-geral da Educação, sobre a avaliação externa realizada ao agrupamento entre 24 e 26 de Março de 2009, surge como documento de análise que permite triangular dados importantes na análise dos restantes documentos.

Conclusões da avaliação por domínio:

##### Resultados

Os resultados académicos dos alunos, no último triénio, registaram, globalmente, uma tendência de melhoria, nos 1º, 2º e 3º ciclos, registando taxas muito próximas dos 100%, nos 1º e 2º ciclos. Nas provas de avaliação externa, os resultados foram superiores à média nacional nas provas de aferição do 2º ciclo e no exame de 9º ano em Matemática, e inferiores nas provas de aferição do 4º ano e no exame de Língua Portuguesa, no 9º ano, em 2007/2008. Os alunos identificam-se com o Agrupamento, mas são pouco envolvidos na construção dos documentos estruturantes. A indisciplina é praticamente inexistente. O grau de satisfação dos encarregados de educação, docentes, e funcionários, em relação ao ambiente educativo, é elevado, bem como o clima de segurança, o que contribui para a boa imagem do Agrupamento. A comunidade educativa valoriza bastante as aprendizagens. Esta valorização é evidente no desenvolvimento das ofertas educativas, que vão ao encontro das necessidades locais e das expectativas dos alunos e das famílias.

##### Prestação do Serviço Educativo

No Projecto Educativo, a articulação curricular entre os ciclos de escolaridade aparece definida como objectivo estratégico. Todavia, não estão sedimentados mecanismos comuns que assegurem uma efectiva articulação vertical e interdepartamental de forma sistemática e efectiva e a distância entre a escola sede e os jardins-de-infância e as escolas do 1º ciclo

não favorece o desenvolvimento de projectos comuns e a articulação entre diferentes actores. Existe interacção entre os professores, sendo a qualidade da prática pedagógica aferida mediante a elaboração e a análise das planificações conjuntas, a sistemática troca de experiências entre os docentes do mesmo nível, ano e da mesma área curricular e a reflexão sobre os resultados dos alunos. Os apoios educativos prestados aos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem, bem como as tutorias, contribuem para os bons resultados académicos obtidos. No 1º ciclo, o apoio educativo prestado aos alunos com dificuldades de aprendizagem fica condicionado, pois são os docentes de apoio socioeducativo que substituem os docentes que faltam, o que inviabiliza a prestação de um trabalho continuado e de qualidade.

#### Capacidade de auto-regulação e melhoria do agrupamento

A importância que o Agrupamento dá à qualidade educativa levou-o a criar uma equipa de auto-avaliação, no final do ano lectivo de 2007/2008. A equipa de auto-avaliação foi responsável pelo desenvolvimento do plano de melhoria, que foi amplamente divulgado à comunidade educativa e que se encontra em processo de implementação. A comunidade escolar valoriza o processo desenvolvido e considera que este, conjuntamente com a reformulação dos documentos orientadores, está a gerar um novo clima, pautado pelo reforço da participação, da motivação e da articulação interna.

Do relatório retirámos informação por factor de acordo com o quadro seguinte:

Quadro XI Relatório de avaliação externa da Inspeção-geral da Educação

Avaliação por factor	
Resultados	Prestação do serviço educativo
Sucesso Académico	Articulação e sequencialidade
Participação e desenvolvimento cívico	Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula
Comportamento e disciplina	Diferenciação e apoios
Valorização e impacto das aprendizagens	Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

Relatório da Inspeção-geral da Educação

## Avaliação por factor

### Resultados

#### Sucesso Académico

No relatório da Inspeção-geral de Educação, refere-se que o Agrupamento reflecte sobre os resultados académicos, nos diferentes órgãos e estruturas de coordenação e supervisão pedagógicas. Para o triénio de 2005-2006 a 2007-2008, a taxa de conclusão do 1º ciclo oscilou, respectivamente, entre os 96,6%, 96,8% e 98,2%. Nas provas de aferição, o Agrupamento registou em 2008, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, respectivamente, 81,9% e 90% de níveis de classificação positivos. Estes resultados revelaram-se inferiores à média nacional em Língua Portuguesa (-7,6%) e em Matemática (-2,8%).

No 3º ciclo, no triénio em análise, verifica-se que as taxas de conclusão oscilaram, respectivamente, entre 85,7%, 84% e 88,8%. As classificações médias dos exames do 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, são geralmente superiores à média nacional em 0,2 e 0,1 excepto no último ano em que é inferior em 0,3. A disciplina de Matemática regista, ao longo do triénio, resultados globalmente superiores aos nacionais, entre 0,2 e 0,5 e o abandono escolar é insignificante.

#### Participação e desenvolvimento cívico

Os alunos identificam-se com o agrupamento e manifestam grande satisfação por pertencerem a esta comunidade escolar. Os alunos não são muito envolvidos na construção dos documentos estruturantes do Agrupamento. Relativamente ao projecto Educativo, responderam a inquéritos, apesar de não terem participado na sua elaboração e discussão. No entanto, é visível alguma intervenção por parte dos alunos dos 8º e 9º anos na participação dos Projectos Curriculares de Turma.

## Comportamento e disciplina

A indisciplina é praticamente inexistente. O grau de satisfação dos alunos, pais e encarregados de educação, docentes e funcionários em relação ao ambiente educativo é elevado.

## Valorização e Impacto das Aprendizagens

A comunidade educativa valoriza bastante as aprendizagens e os bons resultados académicos. Por parte do agrupamento, esta valorização é evidente no desenvolvimento das ofertas educativas, que vão ao encontro das necessidades locais e das expectativas dos alunos e das famílias. O agrupamento não monitoriza o percurso dos seus alunos, após terminarem o 9º ano.

## Prestação de Serviço Educativo

### Articulação e Sequencialidade

No 1º ciclo a articulação ocorre entre os professores do mesmo ano de escolaridade, planificando e construindo materiais pedagógicos comuns, nomeadamente fichas de avaliação. A sequencialidade do 1º para o 2º ciclo, nos domínios das competências e dos conteúdos, ainda é muito frágil. A coordenação pedagógica, ao nível de cada disciplina, nos 2º e 3º ciclos, incide na produção e na partilha de materiais, na calibragem dos instrumentos de avaliação e na definição de estratégias. A continuidade pedagógica, dentro de cada ciclo, é facilitada pela manutenção, sempre que possível, dos professores e Directores de Turma. A orientação dos alunos e das famílias é assegurada pelo Serviço de Psicologia e Orientação, que atende prioritariamente não só os alunos do 9º ano de escolaridade, mas também os dos Cursos de Educação e Formação e Percursos Curriculares Alternativos.

## Acompanhamento da Prática Lectiva em Sala de Aula

O planeamento individual da actividade lectiva decorre do trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares. A qualidade da prática pedagógica é aferida mediante a elaboração e a análise das planificações conjuntas, a sistemática troca de experiências entre docentes do mesmo nível, ano e da mesma área curricular e a reflexão sobre os resultados dos alunos, a partir da análise dos dados estatísticos.

Nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, os docentes desenvolvem trabalho cooperativo, com vista ao cumprimento das planificações, da sua adequação à realidade de cada turma e ao estabelecimento da interdisciplinaridade.

Existe uma grande interação entre os professores, com muito trabalho cooperativo, sobretudo ao nível do planeamento e da avaliação, uniformizando procedimentos e partilhando experiências... Eventuais dificuldades são partilhadas pelo grupo de docentes e acompanhadas pelo Coordenador de Departamento. Neste trabalho são analisados os factores que poderão impedir o aluno de atingir um nível superior.

A avaliação dos progressos dos alunos é objecto de especial atenção, existindo matrizes comuns para os instrumentos de avaliação.

Os comportamentos meritórios e os bons resultados académicos são reconhecidos com a integração dos alunos no Quadro de Mérito e Excelência, por iniciativa da Associação de Pais e Encarregados de Educação, em parceria com o Conselho Executivo.

## Diferenciação e Apoios

Dos alunos, que frequentam o Agrupamento, 70 apresentam necessidades educativas especiais, sendo todos apoiados. Os seis professores de educação especial, em articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação. Desenvolvem um trabalho articulado com os docentes dos grupos/turmas, em termos de planificação e de avaliação do trabalho realizado.

A verificação da eficácia das medidas implementadas realiza-se em reuniões mensais e em relatórios intermédios e finais.

Por se tratar de uma escola de referência à educação bilingue para alunos surdos, beneficia de um conjunto alargado de técnicos: docentes de educação especial, terapeuta da fala, formadores e interpretes de língua gestual portuguesa. Atende 17 alunos surdos. A integração destes alunos traz benefícios para os próprios e também para a generalidade dos alunos das turmas onde eles estão inseridos, pois todos beneficiam das estratégias diversificadas implementadas e possibilita-lhes alguns conhecimentos de língua gestual.

É feito acompanhamento aos alunos surdos após o seu ingresso no ensino secundário. O trabalho com estes alunos é considerado como numa mais valia pela generalidade da comunidade educativa.

Os apoios educativos prestados aos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem, bem como as tutorias, atribuídas no início do ano lectivo, contribuíram para a melhoria dos resultados académicos obtidos pelos alunos, nos 2º e 3º ciclos.

#### Abrangência do Currículo e Valorização dos Saberes e da Aprendizagem

O Agrupamento, para além dos apoios e das parcerias que estabelece para a integração social dos alunos, oferece Percursos Curriculares Alternativos e Cursos de Educação e Formação, desde o início do ano lectivo 2008/09, como oferta educativa para os alunos com insucesso escolar e em risco de abandono.

No domínio da componente experimental e de incentivo a uma prática activa na aprendizagem das Ciências Naturais e das Ciências Físico-químicas, não há qualquer articulação com o 1º ciclo. Neste nível de ensino, e mesmo existindo abundante material para a realização de experiências, o desenvolvimento de projectos e de actividades que contemplem os saberes práticos e profissionais têm pouca visibilidade.

## Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa

Aumentar o nível de envolvimento e de participação dos encarregados de educação no acompanhamento do percurso formativo dos seus educandos é uma aposta clara do Agrupamento. Os encarregados de educação são convidados a participar em actividades do Plano Nacional de Leitura, mais no ensino pré-escolar e 1º ciclo, com propostas de trabalho para os alunos realizarem em casa, com o objectivo de os envolver. Os encarregados de educação participam nos órgãos onde têm assento de forma bastante activa e empenhada. A sua participação ocorre, predominantemente, junto dos educadores, dos professores titulares de turma, dos coordenadores de estabelecimento e dos directores de turma. Participam mais em assuntos relacionados com o seu educando e menos na vida associativa, envolvendo-se bastante nos conselhos de turma, sendo as suas opiniões muitas vezes acolhidas. Os encarregados de educação conhecem os documentos orientadores do agrupamento, e consideram que as informações que lhes são prestadas, por docentes, e pelos directores de turma, são claras e precisas.

## Liderança

### Visão Estratégica

As diferentes estruturas apresentam uma visão convergente e clara sobre as prioridades do Agrupamento, fruto de acções de reflexão e de avaliação internas que tem vindo a ser consolidado e aprofundado. O Conselho Geral Transitório, apesar de recentemente constituído, evidencia dinamismo e capacidade de identificar oportunidades de desenvolvimento congruentes com a realidade educativa local e com os desafios da sociedade de informação. Identifica igualmente características e factores susceptíveis de contribuir para a consolidação e a diferenciação da identidade do Agrupamento. O agrupamento tem áreas de excelência que são reconhecidas pela comunidade educativa. Tem vindo igualmente a diversificar a oferta educativa em áreas atractivas para os alunos e que apresentam potencial de empregabilidade local e nacional.

## Motivação e Empenho

As diferentes estruturas conhecem as respectivas áreas de actuação, mostram-se empenhadas no exercício das suas funções e evidenciam capacidade de mobilização da comunidade educativa.

As intervenções educativas e organizacionais processam-se de forma articulada, existindo partilha e co-responsabilização no exercício de funções e de responsabilidades.

A comunidade educativa valoriza a abertura e o empenho, quer das lideranças de topo, quer das lideranças intermédias.

A motivação e o empenho dos diversos responsáveis são ainda visíveis na grande diversidade de iniciativas promovidas e na articulação que desenvolvem com estruturas e entidades locais

## Abertura à Inovação

O Agrupamento tem implementado algumas soluções inovadoras que lhe permitem assegurar uma melhor prestação do serviço educativo e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhora do sucesso escolar.

A oferta formativa dirige-se para áreas onde a empregabilidade dos alunos se encontra mais facilitada. Colabora, ainda, de forma regular, nos jornais, tirando partido da imprensa local para a divulgação das actividades do Agrupamento e para o estreitamento das relações com a comunidade educativa.

## Parcerias, Protocolos e Projectos

O trabalho em parceria constitui um elemento central da política do Agrupamento. Nesse sentido, procura, simultaneamente, enriquecer o seu Projecto Educativo com o contributo dos actores locais e contribuir para a sustentabilidade da dinâmica associativa da zona,

mediante o envolvimento dos alunos em projectos de animação sociocultural (filarmónica, jornais, ranchos folclóricos, artes plásticas). São numerosos os projectos, parcerias e protocolos que envolvem entidades locais

#### **4.1.4 - Entrevistas**

A realização das entrevistas ao Director do Agrupamento, aos Coordenadores de Departamento, ao Coordenador do Curso de Educação e Formação e ao representante dos Serviços de Psicologia e Orientação no Conselho Pedagógico, permitiu-nos compreender de forma mais clara as questões que se levantavam no início do nosso estudo e que constituíram a base dos pressupostos subjacente aos objectivos definidos na nossa investigação.

A oferta educativa do agrupamento

A descrição do processo

Oferta de Língua estrangeira

Após a leitura e análise de conteúdo das entrevistas, verificamos que o Agrupamento optou pela oferta de uma outra língua estrangeira, o Espanhol, além do Inglês e do Francês. Esta opção do Agrupamento por contemplar o Espanhol na oferta educativa surge porque é uma disciplina que já existe noutras escolas e para evitar que os alunos saiam para outra escola.

*“Um bocado também vontade de não ficar atrás porque a oferta educativa de espanhol que há em quase todas as escolas também nos leva a pensar que nós também temos que realmente oferecer e não ficar à espera que os alunos que tenham essa intenção de frequentar esse tipo de oferta não tenham de sair da nossa escola para ir para outro lado” (S.1).*

Esta opção é também justificada pelo facto de alguns alunos, nos últimos anos terem saído para Espanha, onde vão frequentar o ensino superior

*“As saídas superiores dos nossos alunos têm-se canalizado muito para Espanha, portanto uma formação por mínima que seja de base do espanhol pode ser importante” (S.1).*

A proximidade com Espanha é outra das razões que fundamentam a opção

*“Talvez pela proximidade que temos com os nossos nuestros hermanos... neste momento uma oferta de uma outra língua pela proximidade e pela necessidade que às vezes temos de contacto” (S.1).*

Os encarregados de educação manifestam interesse que os educandos frequentem esta opção. Segundo (S.4) e (S.7) a proposta foi apresentada pelos pais:

*“A opção pelo espanhol penso que tem mais a ver com os pais do que propriamente com os alunos. Consideram que o espanhol lhes traz mais garantias em termos de futuro” (S.7).*

*Os pais e foram os pais que propuseram há dois anos que a escola tivesse a oferta de espanhol. O agrupamento considerando que se não criassem as condições nesse sentido que poderia de certa forma perder alunos, criou o espanhol” (S.7).*

A opção pelos Cursos Alternativos

Para evitar o abandono escolar, o Agrupamento começou por oferecer, nos anos anteriores um Curso de Educação e Formação na área da informática e uma turma de Percursos Curriculares Alternativos.

Na sequência da extinção da turma de Percursos Curriculares Alternativos por não haver alunos em número suficiente para garantir a sua continuidade e depois de ouvidos os alunos estes foram transferidos para o Curso de Educação e Formação na área da logística e armazenagem, que por sua vez substitui o Curso de Educação e Formação que existia.

A escolha do Curso de Educação e Formação, na área da logística e armazenagem, surge a partir de uma reunião sobre Cursos de Educação e Formação, onde participou o Director do Agrupamento que ao aperceber-se que já existiam noutras escolas determinadas áreas entre as quais a informática, e que de entre as diversas ofertas havia as que tinham pouca procura e não querendo repetir o que outras escolas já ofereciam para não perder alunos, optou por esta área da logística e armazenagem uma vez que na zona de influência do Agrupamento existirem bastantes áreas comerciais.

#### A contextualização da Oferta

A decisão sobre estas opções em relação à oferta educativa surge a partir do momento em que surge a necessidade de responder à necessidade de encontrar uma solução para os alunos que frequentavam os percursos curriculares alternativos. Segundo os entrevistados S.1, S.2 e S.3, houve preocupação de adequar a oferta educativa às características da comunidade e dos alunos que frequentam o agrupamento:

*“Sim. Foi por nos termos apercebido que de todas as ofertas que houve, a partir dessa reunião começamos a pensar realmente o que é que podemos dar aos alunos que temos cá dos percursos curriculares alternativos e o que é que lhes podemos dar que tenha aqui na área alguma saída” (S.1).*

*“Penso que sim.” (S.2).*

*“Às características do agrupamento sim porque estamos aqui numa zona maioritariamente agrícola e com muitos pontos de logística e armazém. Há armazéns de grande superfície e também existem minimercados.” (S.3).*

*“Sim, plenamente” (S.5).*

*“Sim essa oferta foi em função do tipo de população” (S.6).*

*“Sim tanto mais que há armazéns nas redondezas.” (S.7).*

De entre os sujeitos entrevistados, há um que refere que se deveria ter continuado com o CEF na área de informática e defende esta posição justificando que os alunos tinham aproveitamento e que o curso uma vez criado devia continuar a fazer parte da oferta educativa.

*“Se houvesse a possibilidade de criar mais um CEF operador de informática acho que uma vez que o agrupamento já o tinha do ano passado e até houve algum sucesso com os alunos que saíram” (S.3).*

Outro entrevistado refere que os alunos que frequentam actualmente o Curso de Educação e Formação, alguns dos quais frequentavam os percursos curriculares alternativos, não se enquadram neste curso pela natureza das suas características individuais, devendo por isso continuar integrados nos Percursos Curriculares Alternativos:

*“Não, não os alunos que estão no CEF não têm características para estarem no CEF, esse é que é o problema” (S.7).*

Segundo o mesmo entrevistado a substituição da turma de Percursos Curriculares Alternativos e a integração dos alunos no novo Curso de Educação e Formação prende-se com o facto destes últimos poderem trazer verbas para a escola.

*“A decisão foi do director e este ano tem a ver com verbas para os CEF. Trazem verbas para a escola e os Percursos Curriculares Alternativos não traziam e então o que se fez foi acabar com as duas turmas de Percursos Curriculares Alternativos”.*

Os referentes na concepção dos cursos

Em relação aos referentes que servem de apoio à construção e desenvolvimento do currículo nestes cursos, as opiniões divergem. Alguns dos sujeitos entrevistados referem

que os módulos vêm do Centro de Emprego e que as mesmas são seguidas apesar de poderem verificar-se algumas adaptações.

*“Os módulos vêm do Centro de Emprego” (S.3).*

*“São referenciais relativos aos CEF temos que seguir de uma maneira geral ainda que com algumas adaptações” (S.3).*

Ainda segundo outro entrevistado os módulos que servem de apoio ao desenvolvimento do currículo estão desadequados. Estes têm de ser cumpridos e para além de não se poderem alterar também não passam pelos departamentos, o que deixa perceber em relação aos mesmos, um certo alheamento por parte dos departamentos curriculares

*“Os módulos considero-os desadequados.” (S.5).*

*“ Os módulos são construídos a partir do currículo nacional” (S.5).*

*“Normalmente há directrizes de acordo com a legislação. Os módulos têm de ser cumpridos e portanto passa um bocado à margem dos departamentos” (S.6).*

*“Do projecto educativo, o projecto curricular de agrupamento... é como se fosse a bíblia, tem lá as normas todas” (S.6)*

O entrevistado S.7 refere que os referentes que servem de apoio ao currículo destes cursos são o projecto educativo e projecto curricular do agrupamento.

Características dos alunos que frequentam o Curso de Educação e Formação

Alunos com dificuldades de Aprendizagem

Os alunos, que frequentam o Curso de Educação e Formação, evidenciam desde muito cedo, desde o 1º ciclo, insucesso escolar. As dificuldades de aprendizagem estão

associadas à desmotivação e desinteresse dos alunos pelas actividades escolares. São alunos que evidenciam poucas expectativas em relação à escola e ao futuro

*“Normalmente são sempre alunos com insucesso escolar...e que a escola não lhes diz nada” (S.2)*

*“De uma maneira geral são alunos que têm mais dificuldades” (S.3)*

*“Já vêm desde o 1º ciclo pouco estimulados para a aprendizagem ... a escola é pouco valorizada pelos pais destas crianças... não auferem aquilo que podiam porque os pais não valorizam a escola. Está aí o grande problema” (S.4)*

*“São alunos pouco ou nada estudiosos, sem objectivos para o futuro” (S.5)*

*“São miúdos com muitas dificuldades de aprendizagem, estão muito aquém do currículo normal” (S.7)*

Refere, outro entrevistado S.6 que os alunos revelam capacidades e que não são dos que têm mais dificuldades de aprendizagem:

*“são alunos com fraco aproveitamento no currículo normal mas são alunos que têm capacidades, são alunos que têm insucesso e retenções, não quer dizer que sejam os alunos com mais dificuldades de aprendizagem” (S.6).*

#### Alunos com problemas de comportamento

Os alunos que frequentam o Curso de Educação e Formação evidenciam alguns problemas de comportamento. De acordo com os entrevistados S.1, S.3 e S.5, os alunos têm algumas dificuldades de relacionamento e aceitação de regras:

*“Normalmente são alunos que têm uma certa dificuldade de relacionamento com os outros e às vezes de aceitação de regras” (S.1)*

*“De uma maneira geral são alunos com problemas de comportamento” (S.3)*

*“São alunos com muitos problemas de indisciplina” (S.5)*

Refere o entrevistado S.6 que estes alunos pertencem a famílias desestruturadas e têm alguns problemas de integração:

*“São alunos com fracos rendimentos de famílias desestruturadas... e que têm qualquer forma de desintegração”*

De acordo com o entrevistado S.7 estes alunos devido às suas características comportamentais estão a tornar-se um grupo à parte dos restantes elementos da comunidade educativa.

*“Na comunidade educativa dentro da escola os CEF estão a tornar-se um mundo à parte. Os miúdos têm um perfil característico alguns de certa forma muito insubordinados, algo violentos”.*

#### Abandono Escolar

De acordo com os dados disponibilizados pelo Agrupamento a taxa de abandono escolar é muito reduzida, também porque o agrupamento se preocupa em contrariar este aspecto. Neste sentido e de acordo com o entrevistado S.3 é difícil mantê-los na sala:

*“É complicado mantê-los ali fechados nas quatro paredes de uma sala”.*

O entrevistado S.2 justifica o fraco abandono escolar pelo facto do agrupamento dar uma resposta ao encaminhar os alunos:

*“Não temos tido muito abandono porque entretanto eles são encaminhados.”*

#### Impacto do Curso de Educação e Formação na comunidade

##### As empresas

O levantamento das necessidades da oferta educativa, junto das empresas que se situam na área de influência deste agrupamento é realizado pelo Director. De acordo com o entrevistado S.1:

*“Isso acaba por ser um levantamento feito por mim” não se realizando nenhum levantamento formal ou qualquer contacto com as empresas que desenvolvem a sua actividade na zona”.*

*“Não fizemos nenhum levantamento” (S.1).*

*“Contactos com as empresas saber quem tem mais vagas naquela área não fizemos” (S.1).*

No entanto um dos sujeitos refere que antes de formar o curso houve contacto com as empresas para garantir a realização do estágio.

*“Antes da formação do curso teve de ser feito contacto com as empresas para saber até que ponto havia disponibilidade para depois esses alunos poderem fazer estágio” (S.6).*

Apesar de o curso ter surgido sem o contacto com as empresas para fazer o levantamento de necessidades alguns dos sujeitos entrevistados referem que o curso foi bem aceite, até porque existem muitos armazéns na zona.

*“Eu acho que foi bem recebido” (S.1).*

Sendo uma oferta educativa ainda recente no Agrupamento alguns dos sujeitos referem que uma vez que existem muitos armazéns na zona, o curso pode constituir uma mais valia para a comunidade.

*“Este curso é novo foi aberto este ano sinceramente não sei qual é qual será o impacto mas eu penso com a quantidade de armazéns que existe aqui na zona que até vai oferecer uma oferta de pessoal com alguma qualificação.” (S.3).*

*“Eu acho que todos eles têm mais valias para a comunidade e também para os próprios alunos” (S.4)*

*“O impacto na comunidade é muito bom” (S.5)*

Outro dos entrevistados refere que este curso poderá ser também uma mais valia para os alunos uma vez que ficarão com mais possibilidade de ingresso no mercado de trabalho:

*“O tempo o dirá mas os alunos ficam com uma possibilidade pelo menos uma porta aberta a inserirem-se no mercado de trabalho, pelo menos por parte de algumas empresas” (S.6).*

Participação dos pais no processo de aprendizagem dos educandos

Em relação ao envolvimento dos pais e encarregados de educação nas opções da oferta educativa as opiniões são diversas. Alguns dos entrevistados referem que alguns pais participam quando solicitados, outros é difícil falar com eles.

*“Há alguns pais que se interessam e há outros até que é difícil falar com eles” (S.3).*

*“Os pais costumam mostrar interesse” (S.4).*

*“Quando reunimos os pais aparecem em grande número” (S.5).*

Outro dos entrevistados refere que a principal preocupação dos pais é terem os filhos ocupados:

*“a principal preocupação destes pais é tê-los na escola e tê-los ocupados... eles estão cá das oito e meia às cinco e meia da tarde” (S.7).*

Em relação à oferta educativa do agrupamento um dos sujeitos refere que foram os pais que manifestaram interesse na existência do Espanhol como língua estrangeira:

*“Foram os pais que propuseram há dois anos, no final do ano lectivo que a escola tivesse a oferta do espanhol” (S.7).*

Descrever o processo de encaminhamento dos alunos para o Curso de Educação e Formação

A sinalização

A sinalização dos alunos que poderão vir a frequentar os Cursos de Educação e Formação inicia-se com a identificação no conselho de turma, dos alunos que apresentam insucesso:

*“É detectado o insucesso e depois normalmente em conselhos de turma estas situações são faladas e depois desencadeia-se todo o processo. Há pessoas responsáveis pela criação dos cursos e é-lhes dada essa informação e é a partir daí” (S.2).*

Neste processo, participam os pais e os referidos alunos até porque só partir da sua concordância é que é permitido frequentarem o curso.

*“Os pais participam e os alunos também” (S.2).*

*“Aliás tem de ser só a partir do momento em que eles querem também frequentar é que se pode despoletar toda essa situação” (S.2).*

Para além destes, também se pronuncia a psicóloga e o Conselho Pedagógico

*“Conselho de turma, psicóloga. Os pais são ouvidos, o Conselho Pedagógico também se pronuncia” (S.5).*

*“São encaminhados para os apoios educativos... para os serviços de psicologia e daí depois para as várias opções” (S.6).*

*“O conselho pedagógico pronuncia-se sempre sobre as opções. Aliás quando são os relatórios periódicos do insucesso dos alunos normalmente vê-se o que aconteceu e porquê... depois tentar equacionar as situações e criar mais atempadamente as soluções” (S.6).*

O encaminhamento dos alunos é feito após a análise de cada um dos casos.

*“Cada caso é analisado por si” (S.6)*

*“O professor nos conselhos de turma intercalares e principalmente no final de período mais no final do 2º período e depois no terceiro. Os professores começam a tentar perceber o que é que se pode fazer por determinado aluno que não consegue atingir os objectivos mínimos e as competências essenciais de determinadas disciplinas geralmente num grupo de três, quatro, cinco disciplinas e a opção é o CEF” (S.7).*

Os intervenientes no processo de encaminhamento

De acordo com os sujeitos entrevistados, participam no processo de encaminhamento dos alunos para o Curso de Educação e Formação, para além dos alunos, os pais, o Director de Turma, o Conselho de Turma, o Conselho Pedagógica.

*“O director de turma manifesta a sua preocupação junto da direcção e a direcção geralmente faz esse tipo de trabalho” (S.7)*

Todos os sujeitos entrevistados referem a participação da psicóloga neste encaminhamento para os Cursos de Educação e Formação e dizem que o agrupamento já teve, mas neste momento não tem psicóloga por não estar colocada. Ainda de acordo com alguns dos sujeitos entrevistados a psicóloga á apenas uma para todo o agrupamento.

*“Neste momento estamos outra vez sem psicóloga... que tinha uma boa relação com os miúdos ” (S.4)*

*“Conselho de turma, psicóloga, conselho pedagógico também” (S.5).*

*“Também tem um papel muito importante. Temos psicóloga que neste momento não está colocada mas há-de vir. Mas os serviços de psicologia fazem sempre um parecer sobre cada aluno e qual a melhor opção para eles” (S.6).*

*“São encaminhados para os apoios e para os serviços de psicologia e daí depois para as várias opções” (S.6)*

*“Eu penso que sim. Agora o que acontece é que o psicólogo é para todo o agrupamento... é frustrante para o técnico e para os professores que consideram que não vêem os problemas dos miúdos resolvidos atempadamente” (S.7).*

Critérios de selecção e distribuição de serviço aos professores que leccionam no Curso de Educação e Formação

Habilitações académicas

A atribuição da componente lectiva aos professores que leccionam nos Curso de Educação e Formação tem como critério a formação académica e a experiência profissional, não havendo outros critérios definidos como perfil para leccionar neste cursos. De acordo com o entrevistado S.1, quando é necessário contratar algum professor para leccionar qualquer

disciplina neste curso, a formação profissional e a experiência são requisitos a considerar para a selecção dos professores candidatos.

*“À partida a pessoa tem uma qualificação... mas eu parto do principio que um professor que tem uma formação académica e que já tem uma certa experiência e capacidade de lidar com todas estas situações... a formação académica e a experiência profissional que as pessoas têm dão-lhes já um certo background, não criamos um perfil específico para este tipo de professores” (S.1).*

*“A formação académica, a especialização que possam ter ... se eu tiver que contratar alguém para leccionar cursos CEF um dos requisitos que eu normalmente peço é alguma experiência em cursos CEF. Isso é importante” (S.1).*

*“Normalmente são os professores com mais anos de experiência, que tenham experiência neste tipo de currículos ou neste tipo de programas” (S.6)*

*“Pode ser qualquer professor. Não há perfil” (S.5).*

*“Resposta sincera é quem cá chega” (S.7).*

*“É-lhes atribuído aquele serviço independentemente do perfil” (S.7).*

Também o entrevistado S.2 refere que não existem outros critérios e justifica a sua opinião com o argumento de que as pessoas não se conhecem.

*“Não houve um critério muito aprofundado até porque as pessoas não nos conheciam” (S.2).*

No que se refere ao perfil do coordenador do curso e de acordo com o entrevistado S.1 é a área técnica ou específica do curso que se considera quando da sua nomeação.

*“O coordenador tem a ver com área técnica ou área específica do curso essa é que é a pessoa escolhida para ser o coordenador” (S.1).*

#### Complemento de horário

Para além dos critérios referidos anteriormente alguns sujeitos referem a existência de um outro relacionado com o preenchimento de horário:

*“ Este ano já houve algum critério, eu por exemplo era coordenador de curso este ano não podia ser outro por causa das horas (S.2).*

*“Conforme as necessidades de preenchimento de horário” (S.5).*

#### Outros interesses

Não se verifica a existência de outros interesses na distribuição de serviço lectivo aos docentes que leccionam qualquer disciplina neste curso.

#### Práticas de cooperação entre professores

#### Os departamentos

De acordo com as opiniões de alguns sujeitos entrevistados os professores reúnem em Departamento com alguma regularidade e de acordo com as necessidades. É nos departamentos que partilham materiais, trocam experiências e definem estratégias:

*“Tem havido a necessidade para se uniformizar algumas coisas depois se as coisas entrarem mais em velocidade de cruzeiro vamos fazer reuniões de quinze em quinze dias” (S.3).*

*“Agora estão a acontecer de semana a semana” (S. 3).*

*“Sim partilham e também têm reuniões conjuntas na delineação de estratégias. É muito em conjunto com os colegas, com os pares no departamento” (S. 6).*

*“Nos departamentos e nos grupos disciplinares partilham” (S.7).*

*“Em termos de prática pedagógica qual é a estratégia? Os professores partilham entre si experiências (S.7).*

Contudo o entrevistado S.5 refere que a cooperação entre professores é feita apenas nos corredores:

*“Partilham materiais, fichas, comunicam uns com os outros... só nos corredores” (S.5).*

#### Grupos disciplinares

De acordo com alguns dos sujeitos entrevistados os professores cooperam entre si também nos grupos disciplinares

*“ No meu grupo somos todos professores de CEF então acabamos sempre por discutir em grupo, discutir critérios, algumas metodologias que também vamos uniformizando um bocadinho” (S.3).*

*“Sim a nível de grupo e a nível de conselho de turma” S.3).*

*“Nos departamentos e nos grupos disciplinares partilham” (S.7).*

#### Representações curriculares dos professores

#### O currículo como projecto

Os entrevistados têm do currículo o entendimento que o mesmo é um plano de estudos, a linhas orientadoras mas que é definido pela Administração Central. Para um dos entrevistados S.5 a escola não tem influência na definição do currículo, apenas executa:

*“O currículo é um plano de estudos definido pela administração central” (S.2).*

*“Há sempre linhas orientadoras mas hoje em dia há a flexibilização do currículo e o professor sem fugir às linhas orientadoras pode trabalhar começar pelo fim” (S.4).*

*“A escola não tem papel nenhum no currículo. Vem tudo de cima. Só temos de trabalhar e desenvolver” (S.5).*

Alguns dos entrevistados reconhecem que o currículo é definido pela administração central mas existe possibilidade de na escola se introduzirem algumas alterações como consequência da flexibilização.

*“Nunca se segue sempre à risca cem por cento o currículo, há sempre alguma autonomia por parte do agrupamento (S.2).*

*“Há sempre as linhas orientadoras mas hoje há a flexibilização do currículo” (S.4).*

*“Eu tenho autonomia para poder articular, flexibilizar o currículo de acordo com a minha turma e os interesses dos meus alunos” (S.4).*

Os entrevistados S.4 e S.5 associam o currículo ao programa e o seu desenvolvimento às características dos alunos.

*“Cada divisão tem as suas linhas orientadoras depois eu acho que é articulado com o programa, é articulado com os alunos que temos” (S.4).*

*“É tudo um pouco. Está tudo interligado” (S.5).*

De entre os entrevistados há os que consideram que o currículo é definido a partir de linhas orientadoras mas transformado em projecto.

*“Eu penso que o currículo são as linhas gerais. A escola acaba por definir o seu currículo” (S.6).*

*“Na prática para o conseguirmos leccionar tem de ser como projecto. O manual nem sempre corresponde ao currículo... o currículo tem que ser analisado e depois tem de ser desmontado pelo grupo disciplinar e transformado num projecto” (S.7).*

*“O currículo é decidido pela administração central e eu considero que tem de ser assim. Do país, tem que haver uniformização. O currículo tem de ser igual para todos os alunos” (S.7).*

#### Diferenciação pedagógica

Sobre o conceito de diferenciação pedagógica os sujeitos entrevistados revelam concepções diversas. Alguns referem que diferenciar o currículo é adaptá-lo às características e ritmo dos alunos:

*“Diferenciação pedagógica é aquilo que penso eu e sempre fizemos portanto é adaptar o currículo à especificidade de cada aluno” (S.2).*

Outro dos entrevistados refere que face ao ritmo de aprendizagem dos alunos os professores são compreensivos com os alunos:

*“O ritmo deles é logo muito inferior ao do regular portanto os professores não imprimem aquele ritmo, os conteúdos principalmente na componente sócio-cultural são muito similares ao do regular e isso também dificulta um bocadinho*

*a diferenciação pedagógica dos professores... depois há alguma compreensão por parte dos professores” (S.3).*

*“Nós temos de trabalhar com o que nos chega às mãos. Eu preferia que quando saíssem, saíssem com mais qualificação do que saem mas também é a questão que não se consegue imprimir um ritmo tão elevado e isso complica um bocadinho” (S.3).*

O entrevistado S.3 refere-se ao número de alunos como uma impossibilidade de para recorrer à diferenciação pedagógica:

*“agora com dezoito alunos é complicado respeitar o ritmo individual. Isso acaba por ser praticamente impossível” (S.3).*

Apenas o entrevistado S.4 refere a diferenciação pedagógica como a possibilidade de recorrer à diversificação de estratégias para evitar a exclusão do aluno e que este encontre sentido nas aprendizagens que realiza.

*“A diferenciação pedagógica para mim é dar ao aluno aquilo que ele necessita... eu tenho de arranjar estratégias e motivações para conseguir que esse aluno não se sinta excluído que sinta que a escola tem significado para ele” (S.4).*

*“Diferenciação pedagógica é um conceito abstracto que tem de ser operacionalizado por cada professor de acordo com o seu grupo de turma... é impensável o professor pensar que consegue leccionar da mesma maneira para aquele grupo” (S.7).*

Alguns dos entrevistados consideram o conceito de diferenciação pedagógica como algo abstracto onde se deve respeitar as características dos alunos e adaptar os instrumentos de trabalho.

*“ A diferenciação pedagógica... eu conseguir sentar-me ao lado do aluno com calma, fazer fichas adequadas àquelas características. Estar mais atenta e valorizar mais o aluno. Reforço positivo. Tem importância porque o aluno pode ver reconhecido o seu trabalho” (S.5).*

*“Isso tem muito que se lhe diga. Diferenciação pedagógica é tentar estruturar a maneira de funcionar de acordo com as características dos alunos que temos à nossa frente” (S.6).*

### Formas de avaliação

Os diversos entrevistados referem-se à avaliação sumativa como a que consideram mais relevante no processo de aprendizagem:

*“Na forma de avaliação... dos diferentes tipos se oral ou escrita depende aquela que o aluno melhor corresponder” (S. 2).*

*“A sumativa. Há disciplinas que têm carga horária muito pequena que acaba por ter algum peso às disciplinas TIC... as de componente tecnológica mais direccionadas com a logística e aí já dá margem de manobra. Temos muitas aulas com eles por semana dá uma margem de manobra para se fazer um pouco componente sumativa e mais formativa” (S.3).*

Apenas o entrevistado S.6 se referiu à avaliação formativa como sendo a mais relevante:

*“Formativa sempre a formativa. É evidente que no final do período tem que culminar com um determinado nível” (S.6).*

O entrevistado S.4 refere-se à avaliação contínua relacionando-a com o significado das aprendizagens.

*“A avaliação é importante mas para mim a avaliação continua e para um aluno que tem uma baixa auto-estima... muito para que ele tenha que aprender grandes coisas eu não vou é preciso é que aprende e que tenha significado para ele” (S.4).*

#### O Projecto curricular de agrupamento e a autonomia

Sobre a construção do projecto curricular do agrupamento e a autonomia os sujeitos entrevistados referem que existe alguma autonomia e participação dos professores na construção do mesmo.

*“Alguma, porque há sempre alguma autonomia por parte do agrupamento” (S.2).*

*“Eu acho que o projecto curricular de agrupamento é muito importante. È concebido com a participação de todos, todos são chamados a participar” (S.4).*

*“Sim, acho que sim” (S.6).*

*“Sim sem duvida nenhuma agora é preciso que os professores a usem e saibam usar em prol dos alunos” (S.7).*

#### Referentes para a definição de metodologias

Sobre os referentes que servem aos professores como indicadores para a definição de metodologias a desenvolver consideram-se a avaliação diagnóstico como refere o entrevistado S.4:

*“Cada professor faz uma avaliação diagnóstica dos seus alunos e depois para cada um vai tendo respostas educativas” (S.4).*

*“O currículo, competências específicas manuais, dicionários informática” (S.5).*

“Os resultados do ano anterior, tenho os resultados das aferições que para mim são referentes” (S.6).

Para além destes referentes, existem os testes e a observação que o professor vai fazendo ao longo do ano

“Ao longo do ano vão sendo os testes que vou realizando, a observação que vai sendo feita e a partir daí vai-me permitindo adequar as metodologias que eu tenho de implementar” (S.6).

“Eu selecciono as metodologias de acordo com o meu grupo turma... os grupos são diferentes som conhecendo-os só estando lá e só é assim que nós vamos também aprendendo com eles...eles é que nos dizem para onde é que nos levam e depois temos que seguir” (S.7).

#### 4.1.5 – Inquérito por questionários

Quadro XII - Indicador de percentagens e desvio-padrão das respostas aos questionários

ITENS	FREQUÊNCIA			PERCENTAGEM			DESVIO PADRÃO
	SIM	NÃO	N R	SIM	NÃO	N R	
Conhece o projecto educativo do agrupamento?	40	3	0	93	7	0	0.25
Participou na construção do projecto educativo em reunião departamento/ grupo disciplinar?	18	0	25	41.9	0	58.1	0.50
Participou na construção do projecto educativo em reunião de grupo de trabalho específico?	7	0	36	16.3	0	83.7	0.37
Participou na construção do projecto educativo em reunião em reunião com o Director?	2	0	41	4.7	0	95.3	0.21
Participou na construção do projecto educativo em reunião com o Coordenador de Departamento?	11	0	32	25.6	0	74.4	0.44
Outras formas de participação?	3	0	40	7	0	93	0.26
O projecto educativo está disponível para consulta na sala de professores?	3	0	40	7	0	93	0.26
O projecto educativo está disponível para consulta na sala de aula?	1	0	42	2.3	0	97.7	0.15
O projecto educativo está disponível para consulta na biblioteca?	15	0	28	34.9	0	65.1	0.48
O projecto educativo está disponível para consulta na Direcção?	12	0	31	27.9	0	72.1	0.45

O projecto educativo está disponível para consulta – outro local?	33	0	10	76.7	0	23.3	0.43
O projecto educativo está disponível para consulta no site da Escola / Agrupamento?	43	0	0	100.0	0	0	0.0
O projecto educativo está disponível para consulta em suporte papel?	21	0	22	48.8	0	51.2	0.50
Conhece o projecto curricular do Agrupamento?	42	1	0	97.7	2.3	0	0.15
Participou na construção do projecto curricular do Agrupamento?	23	20	0	53.5	46.5	0	0.50
Participou na construção do projecto curricular do Agrupamento em reunião de Departamento / Grupo disciplinar?	20	0	23	46.5	0	53.5	0.50
Participou na construção do projecto curricular do Agrupamento em grupo de trabalho específico?	4	0	39	9.3	0	90.7	0.29
Participou na construção do projecto curricular do Agrupamento em reunião com o Director?	3	0	40	7.0	0	93	0.26
Participou na construção do projecto curricular do Agrupamento em reunião com o Coordenador de Departamento ou Delegado de grupo?	16	0	27	37.2	0	62.8	0.49
Outras formas de participação?	3	0	40	7	0	93	0.26
O Projecto Curricular do Agrupamento está disponível para consulta na sala de professores?	4	0	39	9.3	0	90.7	0.29
O Projecto Curricular do Agrupamento está disponível para consulta na sala de aula?	1	0	42	2.3	0	97.7	0.15
O Projecto Curricular do Agrupamento está disponível para consulta na biblioteca da escola?	15	0	28	34.9	0	65.1	0.48
O Projecto Curricular do Agrupamento está disponível para consulta na Direcção?	11	0	32	25.6	0	74.4	0.44
O Projecto Curricular do Agrupamento está disponível para consulta – outro local?	29	0	14	67.4	0	32.6	0.47
O Projecto Curricular do Agrupamento está disponível para consulta no site da Escola / Agrupamento?	42	0	1	97.7	0	2.3	0.15
O Projecto Curricular do Agrupamento está disponível para consulta em suporte papel?	19	0	24	44.2	0	55.8	0.50
Considera a oferta educativa do Agrupamento adequada?	32	8	3	74.4	18.6	7.0	0.50
Para caracterizar a turma que lecciona recolheu elementos no Projecto Curricular de Turma do ano anterior?	33	0	10	76.7	0	23.4	0.43
Para caracterizar a turma que lecciona recolheu elementos no Departamento / Grupo Disciplinar?	15	0	28	34.9	0	65.1	0.48
Para caracterizar a turma que lecciona recolheu elementos no Director de Turma?	30	0	13	69.8	0	30.2	0.46
Para caracterizar a turma que lecciona recolheu elementos na Direcção do Agrupamento?	8	0	35	18.6	0	81.4	0.39
Quando elabora o Projecto Curricular de Turma consulta o Projecto Educativo do Agrupamento?	33	3	7	76.7	7.0	16.3	0.48
Quando elabora o Projecto Curricular de Turma consulta o Projecto Curricular do Agrupamento?	36	3	4	83.7	7.0	9.3	0.41
O Projecto Curricular de Turma é construído pelo Director de Turma?	27	0	16	62.8	0	37.2	0.49
O Projecto Curricular de Turma é construído pelo Professores que leccionam cada disciplina?	35	1	7	81.4	2.3	16.3	0.41
Considera que o currículo é decidido pela Administração Central?	34	6	3	79.1	14.0	7.0	0.46
Considera que o currículo é definido pelo programa?	27	0	16	62.8	0	37.2	0.49

Considera que o currículo é definido pelo manual?	6	0	37	14.0	0	86	0.35
Tem por hábito fazer a planificação por escrito / mentalmente?	40	2	1	93	4.7	2.3	0.27
A planificação que faz é diária?	18	0	25	48.1	0	51.8	0.50
A planificação que faz é semanal?	15	0	28	34.9	0	65.1	0.48
A planificação que faz é quinzenal?	12	0	31	27.9	0	72.1	0.45
A planificação que faz é mensal?	9	0	34	20.9	0	79.1	0.41
A planificação que faz é trimestral?	13	0	30	30.2	0	69.8	0.46
Quando planifica as aulas utiliza o manual como referente?	37	0	6	86	0	14	0.35
Quando planifica as aulas utiliza o programa da disciplina como referente?	36	0	7	83.7	0	16.3	0.37
Quando planifica as aulas utiliza o Projecto Curricular de Turma como referente?	34	0	9	79.1	0	20.9	0.41
Quando planifica as aulas utiliza o Currículo Nacional como referente?	20	0	23	46.5	0	53.5	0.50
Intervenientes na planificação das aulas: professor?	38	0	5	88.4	0	11.6	0.32
Intervenientes na planificação das aulas: alunos?	6	0	37	14.0	0	86	0.35
Intervenientes na planificação das aulas: professor de apoio educativo?	9	0	34	20.9	0	79.1	0.41
Intervenientes na planificação das aulas: professor do ensino especial?	10	0	33	23.3	0	76.7	0.43
Intervenientes na planificação das aulas: outros?	0	0	43	0	0	100.0	0.00
Os alunos com necessidades educativas especiais têm apoio especializado?	41	0	2	95.3	0	4.7	0.21
O apoio aos alunos com necessidades educativas especiais é dado dentro da sala de aula?	35	0	8	81.4	0	18.6	0.39
O apoio aos alunos com necessidades educativas especiais é dado fora da sala de aula?	27	0	16	62.8	0	37.2	0.49
O apoio aos alunos com necessidades educativas especiais é dado dentro do tempo lectivo?	26	0	17	60.5	0	39.5	0.49
O apoio aos alunos com necessidades educativas especiais é dado fora do tempo lectivo?	14	0	29	32.6	0	67.4	0.47
Planifica as aulas de forma diferente par aos alunos com necessidades educativas especiais?	39	1	3	90.7	2.3	7.0	0.30
Planifica as aulas para os alunos com necessidades educativas especiais com o professor de apoio?	18	0	25	41.9	0	58.1	0.50
Planifica as aulas para os alunos com necessidades educativas especiais com outros técnicos?	2	0	41	4.7	0	95.3	0.21
Os alunos com dificuldades de aprendizagem têm apoio pedagógico?	35	6	2	81.4	14	4.7	0.43
O apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem é dado pelo professor da disciplina?	34	0	9	79.1	0	20.1	0.41
O apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem é dado por outro professor?	27	0	16	62.8	0	37.2	0.49
O apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem é dado dentro da sala de aula?	13	0	30	30.2	0	69.8	0.46

O apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem é dado dentro do tempo lectivo?	10	0	33	23.3	0	76.7	0.43
O apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem é dado fora do tempo lectivo?	19	0	24	44.2	0	55.8	0.50
Existe articulação entre o professor da disciplina e o professor de ensino especial / apoio educativo?	36	6	1	83.7	14	2.3	0.39
A diferenciação pedagógica corresponde à adequação de objectivos, de conteúdos, das metodologias e da avaliação às capacidades dos alunos?	35	7	1	81.4	16.3	2.3	0.41
O espaço da sala de aula está sempre organizado de igual forma?	26	17	0	60.5	39.5	0	0.49
A organização do espaço na sala de aula é decidida pelos alunos?	5	0	38	11.6	0	88.4	0.32
A organização do espaço na sala de aula é decidida pelo professor e pelos alunos?	11	0	32	74.4	0	25.6	0.44
Na sala de aula fomenta o trabalho individual?	38	0	5	88.4	0	11.6	0.32
Na sala de aula fomenta o trabalho de grupo?	41	0	2	95.3	0	4.7	0.21
Quando os alunos realizam trabalhos de grupo a constituição dos grupos é decidida pelo professor?	14	0	29	32.6	0	67.4	0.47
Quando os alunos realizam trabalhos de grupo a constituição dos grupos é decidida pelos alunos?	7	0	36	16.3	0	83.7	0.37
Quando os alunos realizam trabalhos de grupo a constituição dos grupos é decidida pelo professor e pelos alunos?	31	0	12	72.1	0	27.9	0.45
Quando os alunos realizam trabalhos de grupo a constituição dos grupos é decidida por outros critérios?	9	0	34	20.9	0	79.1	0.41
No processo de avaliação intervêm os alunos?	33	0	10	76.7	0	23.3	0.43
No processo de avaliação intervêm o professor do ensino especial?	19	0	24	44.2	0	55.8	0.50
No processo de avaliação intervêm os professores de apoio educativo?	12	0	31	27.9	0	72.1	0.45
No processo de avaliação intervêm outros técnicos?	11	0	32	25.6	0	74.4	0.44
No processo de avaliação intervêm os pais?	5	0	38	11.6	0	88.4	0.32

## Projecto Educativo do Agrupamento

### Conhecimento e participação na construção e formato disponível

Todos os professores afirmam que conhecem o projecto educativo do agrupamento com excepção de três (desvio-padrão (d.p.) 0,25).

Em relação à participação na construção do projecto educativo alguns professores dizem que reuniram no departamento (d.p. 0,50). Outros reuniram com o director (d.p. 0,21). Outros apenas 7 (sete) dizem ter participado em reunião específica para o assunto (d.p. 0,37). Outros reuniram com o coordenador de departamento (d.p. 0,44). Outros referem

outras formas de participação sem especificar quais (d.p. 0,28). Muitos dos professores não responderam.

Quanto ao local onde o projecto educativo pode ser consultado todos indicam o site do agrupamento (d.p. 0,00) e quanto a outras hipóteses alguns indicam a Direcção do Agrupamento (d.p. 0,45) a Biblioteca (d.p. 0,48) outro local (d.p. 0,43). Muitos não respondem. Quanto ao tipo de formato em que se encontra os professores que responderam a esta questão referem o papel (d.p. 0,50).

### Projecto Curricular do Agrupamento

#### Conhecimento, participação na construção e formato disponível

Todos os professores afirmam que conhecem o projecto curricular do agrupamento com excepção de um que diz não conhecer (d.p. 0,15). Dos respondentes, cerca de metade diz que participou na sua construção em reunião de departamento (d.p. 0,50), 4 (quatro) dizem ter participado em reunião específica para o assunto (d.p. 0,29) e 3 (três) dizem ter reunido com o director (d.p. 0,26). Outros referem ter participado em reunião com o coordenador de departamento (d.p. 0,49). Outras formas de participação são indicadas por 3 respondentes (d.p. 0,26) Muitos dos professores não responderam.

Quanto ao local onde o projecto curricular pode ser consultado todos indicam o site do agrupamento (d.p. 0,15) e quanto a outras hipóteses alguns indicam a Direcção do Agrupamento (d.p. 0,44), a Biblioteca (d.p. 0,48), a sala de professores (d.p. 0,29), a sala de aula (d.p. 0,15) outro local (d.p. 0,47). Muitos não respondem. Quanto ao tipo de formato em que se encontra os professores que responderam a esta questão referem o papel (d.p. 0,50).

#### A adequação da oferta educativa do agrupamento

Sobre a adequação da oferta educativa do agrupamento três professores não responderam e apenas 8 (oito) não a consideram adequada. As ofertas educativas sugeridas por alguns professores foram os cursos profissionais, cursos de educação e formação e educação e formação de adultos sem especificar quais as áreas (d.p. 0,50).

## Projecto Curricular de Turma

Para a caracterização da turma que lecciona os professores consultam o projecto curricular de turma do ano lectivo anterior (d.p. 0,43), o departamento/grupo disciplinar (d.p. 0,48) e o director de turma (d.p. 0,46) a direcção do agrupamento (d.p. 0,39). Para a construção do P.C.T. os professores dizem que consultam o projecto educativo (d.p. 0,48) e o projecto curricular do agrupamento (d.p. 0,41). Quando questionados sobre quem elabora o projecto curricular de turma maioria dos respondentes refere o director de turma (d.p. 0,49) e os professores que leccionam as diferentes disciplinas (d.p. 0,41).

## O Currículo

Os professores referem que é a administração central quem decide o currículo (d.p. 0,46) que o mesmo é definido pelo programa (d.p. 0,49), e 6 (seis) consideram que o currículo é definido pelo manual (d.p. 0,35).

## Planificação das aulas

A planificação das aulas é escrita (d.p. 0,27) e diária (d.p. 0,50), semanal (d.p. 0,48), quinzenal (d.p. 0,45), mensal (d.p. 0,41) e trimestral (d.p. 0,46).

Como referentes os professores utilizam para a planificação das aulas são indicados o manual escolar (d.p. 0,35), o programa (d.p. 0,37), o currículo nacional (d.p. 0,50) e o projecto curricular de turma (d.p. 0,41). Participam na planificação das aulas para além do professor, os professores de apoio educativo (d.p. 0,41), o professor de ensino especial (0,43) os alunos (d.p. 0,35). Nenhum dos professores respondeu à questão sobre outros participantes, além dos referidos, na planificação das aulas (d.p. 0,00).

## Apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais e com dificuldades de aprendizagem

Os alunos com necessidades educativas especiais têm apoio de um professor especializado (d.p. 0,21). Para os alunos com necessidades educativas especiais os professores

planificam as aulas de forma diferente (d.p. 0,30) em cooperação com o professor de ensino especial (d.p. 0,50) e outros técnicos (d.p. 0,21) recorrendo ao processo e ao plano educativo individual do aluno. Sobre o local e o tempo lectivo onde é prestado o apoio os respondentes dizem que é dentro da sala (d.p. 0,39) e fora da sala (d.p. 0,49) e dentro do tempo lectivo (d.p. 0,49) e fora dos tempos lectivos (d.p. 0,47).

#### Apoio educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem

Os alunos com dificuldades de aprendizagem têm apoio educativo (d.p. 0,43) prestado pelo professor de apoio educativo (d.p. 0,49) ou pelo professor da disciplina (d.p. 0,41). Sobre o local e o tempo lectivo onde é prestado o apoio os respondentes dizem que é dentro da sala de aula (d.p. 0,46), dentro do tempo lectivo (d.p. 0,43) e fora dos tempos lectivos (d.p. 0,50). A maioria dos professores não responde às questões relacionadas com os apoios educativos.

#### Cooperação e articulação entre professores

Sobre a questão da articulação entre o professor da disciplina e o professor de apoio 36 (trinta e seis) professores responderam afirmativamente e 6 (seis) dizem não haver articulação entre eles (d.p. 0,39).

#### Diferenciação Pedagógica

Quando questionados sobre se concordam que a diferenciação pedagógica corresponde à adequação de objectivos, de conteúdos, das metodologias e da avaliação às capacidades dos alunos 35 (trinta e cinco) professores respondem afirmativamente, 1 (um) não respondeu e 6 (seis) não concordam (d.p. 0,41).

#### A organização do espaço na sala de aula

A maioria dos professores considera que o espaço na sala de aula está organizado de igual forma (d.p. 0,49). Quando há alteração na organização do espaço 5 (cinco) dizem que essa

organização é decidida pelos alunos (d.p. 0,32) e 11 (onze) dizem que a organização do espaço é decidida pelo professor e pelos alunos (d.p. 0,44).

O trabalho de grupo e o trabalho individual

Na sala de aula fomenta-se o trabalho individual (d.p.0,32) e de grupo (d.p. 0,21) sendo a constituição destes decidida pelo professor (d.p. 0,47) ou pelos alunos (d.p. 0,37) pelo professor e pelos alunos respondem 31 (trinta e um) dos professores (d.p. 0,45). Alguns professores indicam que existem outros critérios para a constituição dos grupos mas não os especificam (d.p. 0,41)

Avaliação dos alunos

Os professores que responderam dizem que no processo de avaliação de cada aluno intervêm os alunos (desvio-padrão 0,43), o professor de apoio (desvio-padrão 0,50), o professor de ensino especial (desvio-padrão 0,45), outros técnicos (desvio-padrão 0,44) e 5 (cinco) dizem que intervêm os pais (desvio-padrão 0, 32).

#### **4.1.6 - Análise de dados**

##### **4.1.6.1- Análise do Projecto Educativo do Agrupamento**

Na introdução ao Projecto Educativo define-se este como sendo “*o documento que consagra a orientação educativa da escola... no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa*” (Lei 75, de 22 de Abril de 2008) e explicitam-se as razões da opção pela construção de um documento que pretende reflectir a singularidade deste Agrupamento e é um documento cujos princípios orientadores foram equacionados para três anos lectivos.

*“O Projecto Educativo foi construído abandonando a ideia que era um mero conjunto de orientações pedagógicas, optando, pelo contrário, pela elaboração de um documento que traduzisse a nossa realidade, diferente de*

*todas as outras, e nos conduzisse no sentido dos resultados que esperamos”*  
(P.E.A.).

A especificidade da escola enquanto organização é assumida como intenção na construção do documento no qual se procurou reflectir o que são as aspirações de toda a comunidade educativa e mencionam-se os professores, pais e pessoal auxiliar não existindo referência a outros elementos ou grupos nomeadamente alunos, representantes de associações e/ou interesses sócio económicos e culturais do meio onde a escola está inserida.

*“Tentámos traduzir as aspirações de toda a comunidade educativa, professores, pais e pessoal auxiliar identificando as nossas potencialidades, sem deixar de olhar e equacionar as limitações”* (P.E.A.)

Quanto ao processo de construção, afirma-se que o envolvimento dos docentes foi interessante porque permitiu e fomentou a troca de experiências e a cooperação. *“O diagnóstico feito, as prioridades de acção, a definição de estratégias de acção que potenciam os recursos existentes, foi todo um processo que envolveu os docentes em laços de cooperação, num processo de partilha de experiências e saberes, rompendo com o individualismo que, por razões de ordem histórica e cultural, tem caracterizado a classe docente.”*

Acrescenta-se que o processo de construção deste documento foi importante pela reflexão que proporcionou em torno das questões educativas:

*“Podemos não conseguir resolver todos os problemas identificados, nem atingir os objectivos que traçámos, mas os momentos de reflexão que tivemos à volta das questões educativas, as divergências na discussão, as perspectivas diferentes que apresentámos, conduziu-nos a caminhos que se tornaram, por si só, irreversíveis. Olhámos as nossas práticas, olhámos a nossa Escola e aspirámos produzir mudanças”.* (P.E.A.)

São identificadas como áreas fortes a relação pedagógica professor/aluno caracterizada pela disponibilidade para o diálogo e pelo reduzido número de conflitos; a adopção de procedimentos uniformes e de transparência na correcção/classificação de instrumentos de avaliação; resultados escolares em geral considerados muito satisfatórios; critério de continuidade da leccionação das turmas na atribuição do serviço lectivo aos professores. Como áreas fracas identificam-se a articulação curricular horizontal e vertical entre diferentes áreas curriculares disciplinares que integram os Departamentos; pouco trabalho colaborativo dos professores; nem sempre são discutidas em conjunto as metodologias de trabalho e as planificações das aulas; nem sempre são uniformizados os instrumentos de avaliação pelos docentes de cada ano.

Refere-se que a preocupação do agrupamento como sendo a necessidade de

*“Contribuir para a formação integral de todos os alunos, privilegiar a articulação entre os vários níveis de ensino e incrementar a envolvimento/responsabilidade dos encarregados de educação da vida escolar são, obviamente, a primeira preocupação do nosso Agrupamento” (P.E.A.)*

Refere-se que *“para que a resposta educativa seja a mais eficaz, procurámos fazer um diagnóstico sério e que fosse o reflexo das verdadeiras necessidades dos alunos, face aos grandes desafios objectivos educativos nacionais, bem como o reflexo do sentir dos profissionais de educação, auxiliares de acção educativa e famílias.” (P.E.A.)* Para tal *“auscultámos os professores, auxiliares de acção educativa e pais, no que respeita à forma como vivem a profissão (professores e auxiliares), que dificuldades identificam na sua prática diária, e ao nível geral do funcionamento do agrupamento. No que diz respeito aos pais tentámos perceber como percebem a sua relação com a Escola e o papel que gostariam de desempenhar no cenário” (P.E.A.)*

Identificação dos problemas

No que respeita à prática pedagógica as dificuldades identificadas prendem-se com os seguintes problemas:

Problema A - Formação Integral do aluno;

No que respeita às questões organizacionais do agrupamento os problemas diagnosticados relacionam-se com:

Problema B - Articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino e anos de escolaridade;

Problema C - Imagem do Agrupamento;

No que respeita aos pais e encarregados de educação os principais problemas apresentados relacionam-se com:

Problema D - Envolvência/responsabilidade dos encarregados de educação na vida escolar.

Princípios Orientadores

Assume-se o estabelecido na Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, L.B.S.E., na alínea g do art.º 3.º, e no Decreto-Lei n.º 75 de 22 de Abril de 2008, art.º 4.º, alínea e); Adota-se uma perspectiva de gestão integrada orientada para a prestação de um serviço público, segundo o qual o aluno é o destinatário final do processo, sobrepondo-se o seu interesse e das famílias a qualquer interesse particular, ou de grupo, dos funcionários.

Liderança

Defende-se uma liderança estratégica baseada nos seguintes princípios: Identificação clara dos objectivos/metast a atingir, deixando espaço para percursos diversificados para as escolas; envolver todo o pessoal docente e não docente no processo de tomada de decisão; envolver a comunidade educativa na dinâmica do agrupamento; dotar as escolas de um

conjunto de recursos que lhes permita adoptar dinâmicas inovadoras para a consecução dos objectivos em vista; rentabilizar e partilhar os recursos existentes em todo o agrupamento.

### Intervenção

São definidas como áreas de intervenção: Saber; integração/igualdade de oportunidades; cidadania e participação; saber; integração/igualdade de oportunidades - articulação com as famílias; cidadania e participação – articulação com as famílias; integração/igualdade de oportunidades - parcerias e protocolos; qualidade educativa – formação profissional do pessoal docente e não docente.

Nas diferentes áreas de intervenção mencionadas no projecto educativo verifica-se a existência de intencionalidade e coerência entre objectivos, estratégias e metas definidas em qualquer das áreas referidas. As medidas referidas em cada uma das áreas podem contribuir para minimizar os referidos problemas. O Projecto Educativo refere a opção da oferta de escola e a opção da oferta educativa dos Cursos de Educação e Formação.

Neste campo referem-se algumas estratégias direccionadas para os alunos em situação de insucesso e mais relacionadas com os resultados do que com o processo de aprendizagem.

O projecto educativo apresenta linhas e/ou opções de política educativa contextualizada que serve de referencial para os diferentes actores que constituem a comunidade educativa onde o Agrupamento se insere.

A missão definida no projecto educativo coloca o enfoque na formação, cooperação, diálogo e aprendizagem, e as metas e os respectivos objectivos evidenciam preocupação com o sucesso escolar, o abandono escolar a articulação entre ciclos e o envolvimento e participação dos encarregados de educação no acompanhamento dos educandos.

Os objectivos do Projecto Educativo do Agrupamento são: melhorar os resultados escolares por ano; melhorar o funcionamento e a comunicação dos órgãos do agrupamento;

diversificar a oferta educativa; reforçar a participação dos encarregados de educação; reforçar a articulação curricular; reduzir o abandono escolar.

A participação e o envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola e a sua implicação na formação integral dos seus educando é uma preocupação do agrupamento, por isso, definem estratégias de intervenção que vão no sentido de contribuir para a formação dos encarregados de educação. É também evidente a preocupação com a imagem do agrupamento junto da comunidade educativa especialmente pessoal docente, não docente e encarregados de educação.

A formação do pessoal docente e não docente é considerada no Projecto Educativo e propõem-se um conjunto de estratégias e definem-se metas com vista à sua concretização. É proposto um conjunto de acções no âmbito da formação com vista à melhoria da qualidade do desempenho profissional tanto dos professores como do pessoal não docente.

#### **4.1.6.2 - Análise do projecto curricular de agrupamento**

O Projecto Curricular de Agrupamento

De acordo com o referido na introdução a este documento, “*O Projecto Curricular do Agrupamento pretende ser um instrumento operativo dos princípios e objectivos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento*” e está associado a todo o processo de construção do Currículo Nacional definido superiormente e será o ponto de partida para a elaboração do Plano Anual de Actividades e concretização dos Projectos Curriculares de Turma.

O Projecto Curricular refere:

*“O Agrupamento visa essencialmente promover de forma sistemática a interiorização dos valores de solidariedade para com as pessoas de diferente etnia, sexo, origem social e religião numa perspectiva de humanismo universalista. A finalidade do Agrupamento é a educação no sentido mais vasto e não só a instrução. A relação pessoal e directa entre professores, alunos,*

*família e restantes parceiros da comunidade escolar, ocupa um lugar importante nas preocupações dos intervenientes no processo educativo” (P.C.A.).*

Refere-se às seguintes finalidades:

*“Desenvolver nos alunos a capacidade de se exprimirem em Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, de forma correcta; Promover o sucesso dos alunos, levando-os a atingir competências essenciais definidas nas várias disciplinas, tendo em conta as suas capacidades e aptidões; Fomentar nos alunos a participação democrática e responsável na vida escolar, no que respeita à definição e cumprimento de regras; Promover o trabalho de grupo e cooperativo entre os elementos da comunidade educativa; Desenvolver o domínio de técnicas de pesquisa, organização, memorização e estudo; Implementar o uso de meios informáticos para recolher, seleccionar e tratar informação; Promover hábitos de vida saudável” (P.C.A.)*

As finalidades evidenciam a intenção de promover o sucesso escolar dos alunos desenvolvendo as competências definidas no currículo nacional e respeitando as capacidades aptidões individuais.

A missão do agrupamento é entendida como: Formar, Cooperar, Escutar e Aprender e neste sentido são identificados os eixos/problemas e para cada um, definidas às respectivas áreas de intervenção/prioridades assim como as respectivas metas.

Identificam-se como eixos: Saber; integração/igualdade de oportunidades; cidadania e participação e qualidade educativa e como metas: reforçar a aquisição de atitudes consentâneas com os valores democráticos, contribuindo para a formação integral dos alunos; melhoria dos resultados escolares por ano (PEA); articulação horizontal e vertical do currículo; melhoria da política de enriquecimento curricular; definição de mecanismos de apoio educativo (APP, tutorias); criação de um dispositivo que permita identificar o número de casos de abandono (causas e estratégias aplicadas); redução das taxas de

abandono escolar por ano; adequação da oferta educativa de acordo com as necessidades diagnosticadas; diversificação da oferta, de modo a facilitar a integração no mercado de trabalho (CEF, PCA); reforço de parcerias com a comunidade (Câmara, associações locais, centro de saúde, museu agrícola...); desenvolver, no agrupamento, uma cultura de rigor e exigência, assumida e praticada por toda a comunidade escolar; reforço da participação dos encarregados de educação; aumento do uso da plataforma Moodle; melhoria de mecanismos de articulação com os media locais; reforço de momentos de convívio entre os vários agentes educativos; melhorar o funcionamento interno dos diferentes órgãos e estruturas, promovendo a interligação dos mesmos; renovação dos espaços e equipamentos; implementação de um plano de formação do agrupamento; implementação de práticas de monitorização.

No Projecto Curricular do Agrupamento consideram-se os mesmos objectivos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento: melhorar o funcionamento e a comunicação dos órgãos do agrupamento; melhorar os resultados escolares por ano; reduzir o abandono escolar; reforçar a articulação curricular; reforçar a participação dos encarregados de educação; diversificar a oferta educativa.

Verifica-se a existência de coerência entre o que se considerou definir como missão do agrupamento, os eixos/problemas e as respectivas áreas de intervenção/prioridades e metas. Na definição das metas, verifica-se a intenção de as tornar abrangentes de modo a que quando operacionalizadas satisfaçam os objectivos definidos para o projecto curricular do agrupamento.

Para além dos critérios definidos nos normativos legais sobre a constituição de turmas os critérios para a constituição de turmas sugerem-se os seguintes: na constituição das novas turmas de 1º ano de escolaridade, do 1º ciclo, devem misturar-se os grupos dos Jardins-de-Infância e manter equilibrada a distribuição dos alunos relativamente à idade e ao sexo. Sempre que haja referência a casos sinalizados, deverão estes ser também considerados. Serão sempre analisados caso a caso, os alunos que ficam retidos.

Os alunos surdos constituem uma turma única, EREBAS – Escola de Referência à Educação Bilingue de Alunos Surdos do 1º Ciclo, inseridos numa comunidade linguística de referência de forma a promover as condições adequadas ao desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Nos 2º e 3º Ciclos, dever-se-á manter o grupo/turma, excepto quando houver necessidade de efectuar reajustamentos, devido a: disciplinas de opção, desdobramento de turmas ou por indicações dadas pelo conselho de turma e registadas em acta. Manter equilibrada a distribuição dos alunos relativamente à idade e ao género, juntar os alunos, se possível, de acordo com a localidade onde residem.

As turmas que integram alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp) resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora da sua formação de qualquer nível de ensino, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições, salvo casos excepcionais devidamente fundamentados (como por exemplo, alunos da EREBAS).

Os alunos retidos devem ser distribuídos uniformemente os alunos pelas diferentes turmas; devem ser consultadas as sugestões contidas nas actas de conselho de turma; separar os alunos que apresentem comportamentos menos correctos. Não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção, devendo ser respeitada, em cada turma, a heterogeneidade do público escolar, com excepção de projectos devidamente fundamentados pelo órgão de direcção executiva/direcção pedagógica dos estabelecimentos de ensino, ouvido o conselho pedagógico.

Para a constituição de turmas, além dos critérios referidos nos normativos legais verifica-se que na definição de outros está subjacente a intenção de contribuir para a integração de todos os alunos independentemente das suas características individuais ou condição sócio económica de que são oriundos.

Na distribuição do serviço docente, em todos os níveis de ensino, estão definidos os critérios sendo visível a intenção de sempre que possível manter a continuidade pedagógica continuando cada docente a leccionar as mesmas turmas do ano lectivo anterior:

*“No Pré-escolar e 1º ciclo, a distribuição do serviço docente será orientada, tanto quanto possível promovendo a sequencialidade das turmas que cada professor leccionou no ano anterior. “Nos 2º e 3º ciclos atribuir as turmas a cada professor de modo a assegurar a sua sequencialidade. Os docentes coordenadores de Matemática do 1º, 3º, 5º e 7º ano de escolaridade terão tempos semanais compatíveis, para a elaboração de materiais no âmbito da implementação dos novos programas de Matemática” (P.C.A.).*

Para o desempenho do cargo de director de turma define-se o seguinte perfil:

*“Relacionar-se com facilidade com alunos e respectivos pais e encarregados de educação, colegas e pessoal não docente; revelar capacidade de liderança; ser dinâmico e metódico; agir com tolerância, compreensão e firmeza; ser capaz de prever situações e de solucionar problemas; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; sempre que possível dever-se-á manter o mesmo Director de Turma ao longo do ciclo” (P.C.A.).*

Nas componentes curriculares incorpora-se o espírito dos princípios definidos na reorganização curricular do ensino básico que pretende contribuir para a construção de uma escola mais humana, visando a formação integral dos jovens. Em todos os ciclos, verifica-se a presença, com um carácter transversal, da educação para a cidadania e da utilização das tecnologias de informação e da comunicação. A educação para a cidadania tem como objectivo central contribuir para a identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Esta componente curricular não é da responsabilidade de um professor ou disciplina, atravessando todos os saberes e passando por todas as situações vividas na Escola. Por isso, concretiza-se através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. As tecnologias da informação e da comunicação têm também natureza transversal, muito embora encontrem nas áreas de

Estudo Acompanhado e de Área de Projecto um espaço privilegiado de trabalho e de desenvolvimento, quer a nível da formação básica dos alunos, quer ao nível do apoio às outras disciplinas e áreas do currículo.

O desenvolvimento, nos três ciclos das áreas curriculares não disciplinares Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica, assume especificidades próprias de acordo com as características de cada ciclo e de cada turma sendo da responsabilidade de cada conselho de turma. Estas áreas são avaliadas, com referências criteriosas e matriciais próprias.

Na diversificação da oferta educativa, refere-se no projecto curricular do agrupamento a criação de um Curso de Educação e Formação Tipo III, nível 2, na área do Comércio – “Curso de Logística e Armazenagem”, com saída Profissional de Operador de Armazenagem. Este curso destina-se a alunos que estando fora da escolaridade obrigatória, tenham o 8º ano completo ou frequência de 9º ano (Tipo III).

A fundamentação das opções tomadas na distribuição da carga horária é a seguinte: Para completar a carga horária definida pela Lei, os 45 minutos a decidir pela escola foram atribuídos às seguintes disciplinas: 7º Ano – Língua Portuguesa - O meio bloco (45 minutos) foi atribuído à disciplina de Língua Portuguesa, de forma a continuar/incrementar o desenvolvimento de situações de comunicação onde se exija correcção no domínio oral e escrito da Língua Portuguesa, de acordo com uma das metas definidas neste Projecto Curricular: Desenvolver nos alunos a capacidade de se exprimirem em Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, de forma correcta.

8º Ano – Matemática - O meio bloco (45 minutos) foi atribuído à disciplina de Matemática de acordo com as seguintes metas definidas por este Projecto Curricular: Desenvolver o cálculo numérico escrito e mental; fomentar hábitos e métodos de trabalho e estudo, com vista a superar dificuldades, aumentar a auto-estima e o gosto pela disciplina.

Ainda considerando a necessidade de diversificar a oferta educativa, decidiu-se pelo seu alargamento no âmbito. Para os alunos do 7º ano a oferta será de Espanhol e Francês. No

âmbito da Educação Artística e tecnológica, no 7º ano, os alunos terão Introdução às Artes Plásticas e Música. No 8º ano, os alunos darão continuidade à disciplina de Educação Artística já iniciada no ano lectivo anterior: Introdução às Artes Plásticas. No 9º ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artístico e tecnológico, os alunos escolhem uma única disciplina das que frequentaram nos 7º e 8º anos - Educação Visual, Educação Tecnológica, Introdução às Artes Plásticas ou Música.

No Projecto Curricular do Agrupamento, consta, também, a referência ao Erebas-Escola de Referência à Educação Bilingue para Alunos Surdos. É uma estrutura integrada no sistema regular de educação, sediada na Escola e criada de acordo com o referido no artº 4º, ponto 2, alínea a) do Decreto-Lei nº 3/08 de 7 de Janeiro, que tem a finalidade de proporcionar respostas educativas adequadas aos alunos surdos do concelho e dos concelhos limítrofes. Assim verifica-se a intenção de promover a divulgação/aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa através da Plataforma Moodle-e-learning promovendo a formação integral dos alunos; sensibilizando a comunidade escolar para a importância da Língua Gestual Portuguesa na vida da comunidade surda.

No projecto curricular do agrupamento referem-se, de igual modo, seguintes clubes e projectos a desenvolver: “O Caminho do Homem”; clube do ambiente”; clube “Os Pintarolas” “Projecto Noticias do Agrupamento”; “Projecto Educação para a Saúde”; “Laboratório de Matemática”; “Projecto Vamos Estudar Ciências”; “Projecto Mala Aviada”.

A articulação vertical preocupa-se com a sequência e o desenvolvimento dos conteúdos numa disciplina ao longo dos vários anos ou ciclos no sentido de potenciar a continuidade e o efeito cumulativo das aprendizagens precedentes sobre as posteriores numa lógica de sequencialidade progressiva. Desta forma, propõe-se a articulação por conteúdos ao longo dos anos de escolaridade (do pré escolar ao 9º ano), de modo a que todos possamos sequencializar todo o processo ensino-aprendizagem.

A articulação horizontal do currículo deverá ser definida, no início do ano lectivo, em conselho de turma, no âmbito da construção do Projecto Curricular de Turma.

Na referência aos critérios gerais de avaliação lê-se que o Agrupamento é privilegiadamente um espaço para Aprender, Crescer, Construir, Formar e Ensinar e por isso todo este processo leva-nos a conseqüentemente avaliar. De acordo com o Despacho normativo 1/2005, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Como tal, a avaliação visa apoiar o sucesso educativo; certificar as diversas competências adquiridas pelos alunos; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo.

A avaliação deve fundamentar-se nos seguintes princípios: as competências essenciais são operacionalizadas através das aprendizagens transversais (métodos de trabalho e de estudo, tratamento da informação; comunicação, construção de estratégias cognitivas e no relacionamento interpessoal e do grupo) comuns a todas as disciplinas e nas competências específicas (inerentes a cada disciplina).

As competências essenciais poderão ainda ser adaptadas de acordo com as necessidades educativas especiais de carácter permanente dos alunos, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008; a avaliação de cada competência carece de um instrumento de registo próprio produzido, analisado e ponderado da sua exequibilidade em grupo disciplinar, departamento curricular e conselho de turma; a avaliação deve traduzir a situação do aluno face à aquisição das competências essenciais; a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período e traduz-se na atribuição de uma classificação qualitativa no 1º ciclo, e numa escala de níveis nos 2º e 3º ciclos, em todas as áreas curriculares disciplinares, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante por uma síntese descritiva sobre a evolução do aluno. As áreas curriculares não disciplinares expressa-se de forma qualitativa, conduzindo também à atribuição de uma menção qualitativa (Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz bem).

A avaliação deve seguir os seguintes procedimentos:

*“As competências essenciais são avaliadas em simultâneo ao longo do ano lectivo; o nível a atribuir deve resultar de uma ponderação equitativa das competências gerais e específicas; as competências específicas e a distribuição*

*do peso percentual de cada uma na avaliação devem ser decisão do grupo disciplinar; a distribuição do peso percentual das aprendizagens transversais é da responsabilidade de cada grupo disciplinar, tendo em atenção a especificidade de cada disciplina. Ponderados os vários elementos integrantes da avaliação do aluno, é-lhes atribuída uma percentagem à qual irá corresponder uma menção qualitativa ou nível” (P.C.A.).*

Os instrumentos de avaliação utilizados são fichas de diagnóstico, fichas de avaliação formativa, fichas de verificação de conhecimentos, fichas de verificação de leitura e grelhas de observação de desempenho.

No final do 1º ciclo, a decisão de retenção do aluno é tomada quando na apreciação global das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, o aluno não adquiriu as competências essenciais a Língua Portuguesa e as Matemática de acordo com os parâmetros definidos nos critérios de avaliação específicos. Em caso de ter ultrapassado o limite de faltas injustificadas, em observância do disposto na lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro.

No final do 2º ciclo, a avaliação sumativa é expressa através da menção de Aprovado ou Não Aprovado. O Conselho de Turma pode decidir a progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais, quando este tenha obtido classificação inferior a três nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; tenha obtido classificação inferior a três em três disciplinas, ou duas disciplinas e a menção de Não satisfaz a área de projecto, e desde que não integrem cumulativamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesta situação, a decisão do Conselho de Turma terá que ser por unanimidade, caso contrário, o Conselho de Turma terá que reunir novamente, e a decisão de progressão do aluno devidamente fundamentada será tomada por dois terços dos professores que integram o Conselho de Turma.

No final do 3º ciclo a avaliação sumativa é expressa através da menção de Aprovado ou Não Aprovado. A aprovação final no 9º ano depende da avaliação sumativa externa da

responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, e compreende a realização de exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os critérios de ponderação definidos são os seguintes:

*“Um aluno que se encontre numa das situações descritas no ponto 10.4, do Projecto Curricular de Agrupamento, será sujeito a uma ponderação por parte do Conselho de Turma, relativamente à sua progressão ou retenção e que terá por base os seguintes critérios: idade cronológica do aluno; enquadramento do aluno na turma/ano; a transversalidade da Língua Portuguesa; o desempenho nas áreas curriculares não disciplinares; o distanciamento excessivo entre as competências desenvolvidas e as definidas para o final de ciclo; a assiduidade; a pontualidade; o comportamento; a participação nas actividades das aulas; o empenho na realização das tarefas; o empenho na superação das próprias dificuldades; a organização do material; o sentido de responsabilidade; o alheamento relativo a princípios universalizantes, como: a solidariedade, a tolerância, a cooperação, o respeito pela diversidade étnica-cultural” (P.C.A.)*

O projecto Curricular de turma tem como finalidade a organização das actividades da turma ao longo do ano e deve servir de referência ao trabalho a desenvolver por cada professor na sala de aula, tendo em atenção a necessidade de integração de todas as aprendizagens. A sua construção é da responsabilidade de cada conselho de turma e é baseada no diagnóstico efectuado, tendo como referências as metas enunciadas no projecto educativo do agrupamento. Nos conselhos de turma os professores deverão estabelecer as competências gerais a privilegiar; definir metodologias adequadas às características da turma; planificar as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; identificar alunos com características especiais e definir estratégias individuais; explicitar os critérios de avaliação (o que avaliar e como avaliar).

#### **4.1.6.3 - A análise dos questionários**

Dos inquiridos por questionário, recolhemos uma amostra que corresponde ao total de 43 (quarenta e três) indivíduos numa população de 68 (sessenta e oito) professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e com turma atribuída.

Conhecimento, participação na construção do projecto educativo do agrupamento e local onde o mesmo está disponível para consulta e formato:

Todos os professores, que reponderam ao inquérito, afirmam que conhecem o documento com excepção de 3 (três). Os professores consideram que participaram na construção do projecto educativo em reuniões de departamento ou grupo disciplinar, com o coordenador, com o Director do agrupamento e 7 (sete) dizem ter participado em reunião específica para o assunto.

Quanto ao local onde o projecto educativo pode ser consultado todos os professores dos diferentes ciclos indicam o site do agrupamento e quanto a outras hipóteses onde o mesmo pode ser consultado alguns indicam a Direcção do Agrupamento, a Biblioteca ou outro local sem especificarem qual. Quanto ao tipo de formato em que se encontra o documento referem o papel o suporte de papel.

Construção, conhecimento do projecto curricular do agrupamento, local onde está disponível para consulta e formato:

Todos os professores afirmam conhecê-lo, com excepção de 1 (um). Os professores consideram que participaram na sua construção em reunião de departamento, em reunião específica para o assunto e 3 (três) dizem ter reunido com o director.

Quanto ao local onde o projecto curricular pode ser consultado todos indicam o site do agrupamento e quanto a outras hipóteses alguns indicam a Direcção do Agrupamento, a Biblioteca, outro local que não especificam. Quanto ao tipo de formato em que se encontra os professores que responderam a esta questão referem o papel.

Adequação da oferta educativa

Sobre a adequação da oferta educativa do agrupamento 3 (três) professores não responderam e apenas 8 (oito) não a consideram adequada. Quando questionados sobre

outras hipóteses de oferta que poderiam existir 12 (doze) professores sugerem cursos E.F.A., C.E.F. e cursos profissionais sem referirem áreas.

Referentes que consultam elementos que consultam para caracterizar a turma e construção do projecto curricular de turma:

Sobre o projecto curricular e para a caracterização da turma que leccionam os professores consultam o projecto curricular de turma do ano lectivo anterior, recolhem elementos no departamento ou grupo disciplinar, junto do director de turma e 8 (oito) professores dizem que recolhem informações junto da direcção do agrupamento. Os professores dizem que consultam o processo individual do aluno, os professores do ensino especial ou recolhem elementos nas reuniões de articulação.

Para a construção do projecto curricular de turma dizem que consultam o projecto educativo, o projecto curricular do agrupamento, o currículo nacional e outros documentos como os processos individuais dos alunos. O projecto curricular de turma é construído pelo director de turma e os professores que leccionam as diferentes disciplinas.

## Currículo

Sobre o currículo os professores de todos os níveis de ensino concordam que é decidido pela administração central com excepção de 6 (seis) que não concordam com esta afirmação e 3 (três) que não respondem. Sobre quem define o currículo os professores que responderam referem o programa e o manual.

## Planificação das aulas

A planificação das aulas é escrita, dizem 40 (quarenta) dos professores e 2 (dois) referem que fazem a planificação mentalmente. A planificação é diária, semanal, quinzenal, mensal e trimestral.

Como referentes na planificação das aulas, 37 (trinta e sete) dos professores dizem utilizar o manual da disciplina, o projecto curricular de turma e o currículo nacional e outros instrumentos que não especificam.

Na planificação das aulas intervêm o professor, referem 38 (trinta e oito) professores, 6 (seis) professores referem os alunos, 9 (nove) referem o professor de apoio e 10 (dez) referem o professor do ensino especial.

#### Alunos com necessidades educativas especiais

Os alunos com necessidades educativas especiais têm apoio de um professor especializado, fora da sala de aula, dentro e fora do tempo lectivo. Para os alunos com necessidades educativas especiais os professores planificam as aulas de forma diferente em cooperação com o professor de ensino especial.

#### Alunos com dificuldades de aprendizagem

Os alunos com dificuldades de aprendizagem têm apoio educativo prestado pelo professor de apoio educativo ou pelo professor da disciplina. O apoio é dado dentro e fora da sala de aula e fora do tempo lectivo. Sobre a articulação entre o professor da disciplina/turma e os professores de apoio educativo dizem que existe articulação de modo informal e também no conselho de turma.

#### Diferenciação pedagógica

Sobre diferenciação pedagógica, 1 (um) professor não respondeu a esta questão e 7 (sete) não consideram que a diferenciação pedagógica corresponde à adequação dos objectivos, dos conteúdos, das metodologias e da avaliação às capacidades do aluno. Os restantes 35 (trinta e cinco) concordam com a definição apresentada. Quando solicitados a enumerarem formas de diferenciação sugerem trabalho individualizado, necessidades do aluno, trabalho cooperativo e 24 (vinte e quatro) não responde.

Sobre os referentes que utilizam na definição das metodologias de trabalho a desenvolver com os alunos referem as características dos alunos, o projecto curricular de turma, os recursos existentes mas 24 (vinte e quatro) não respondem.

Materiais de apoio nas salas de aula, organização do espaço

Nas salas de aula não existem materiais de apoio às actividades referem 22 (vinte e dois) professores nem existem espaços diversificados para a realização de actividades. Quanto à organização do espaço na sala de aula dizem que é sempre igual e que quando é alterado é por sugestão do professor e dos alunos.

Trabalho individual e de grupo dos alunos

Na sala de aula fomentam o trabalho individual e de grupo e a constituição dos grupos é definida por decisão conjunta do professor e dos alunos.

Formas de avaliação das aprendizagens e intervenientes no processo de avaliação dos alunos.

No processo de avaliação intervêm além do professor os alunos, o professor de apoio, outros técnicos e 5 (cinco) referem os pais.

#### **4.1.6.4 – Análise do relatório da Inspeção-geral da Educação**

No domínio dos resultados, o relatório da Inspeção-geral da Educação refere-se que o agrupamento reflecte sobre os resultados académicos, nos diferentes órgãos e estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e apresentam-se as percentagens de sucesso relativas ao triénio de 2005/2006 a 2007/2008. No 1º ciclo do ensino básico, os resultados das provas de aferição no ano de 2008 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são inferiores à média nacional. No 3º ciclo, e para o mesmo triénio na disciplina de Língua Portuguesa, os resultados são geralmente superiores à média nacional mas a Matemática os resultados são globalmente superiores aos resultados nacionais.

No que se refere à participação e desenvolvimento cívico, salienta-se que os alunos se identificam com o agrupamento, contudo não são muito envolvidos na construção dos documentos estruturantes, o que aliás se pode concluir da análise dos diversos instrumentos de recolha de dados. Para este efeito os alunos respondem apenas a inquéritos mas não têm outro nível de participação. Os alunos dos 8º e 9º anos já têm alguma participação no Projecto Curricular de Turma.

Em relação ao comportamento e disciplina refere-se que quase não existe indisciplina, o grau de satisfação dos alunos, pais e encarregados de educação docentes e funcionários em relação ao ambiente educativo é elevado.

As aprendizagens e os bons resultados académicos são muito valorizados pela comunidade educativa. O Agrupamento procura valorizar as aprendizagens e o sucesso académico e isso torna-se evidente no desenvolvimento da oferta educativa que vai ao encontro das necessidades locais e das expectativas dos alunos e das famílias.

No domínio da prestação de serviço educativo, refere-se que, no 1º ciclo, a articulação existe entre professores do mesmo ano de escolaridade ao nível da planificação e da construção de materiais pedagógicos e fichas de avaliação.

A sequencialidade do 1º para o 2º ciclo, nos domínios das competências e dos conteúdos, quase não existe. A coordenação pedagógica, ao nível de cada disciplina nos 2º e 3º ciclos verifica-se sobretudo na partilha de materiais, na definição de estratégias e na aferição de instrumentos de avaliação. Sempre que possível, dentro de cada ciclo existe continuidade pedagógica com a manutenção Do Director de Turma. A orientação dos alunos e das famílias é assegurada pelo Serviço de Psicologia e Orientação que atende prioritariamente alunos do 9º ano de escolaridade mas também os dos Cursos de Educação e Formação.

O planeamento individual da actividade lectiva realiza-se nos departamentos curriculares com planificações conjuntas e troca de experiências entre docentes do mesmo nível de ensino, anos de escolaridade e área curricular. A partir das análises estatísticas dos resultados há reflexão sobre os resultados académicos dos alunos.

Há cooperação entre professores nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma com vista à adequação das planificações à realidade de cada turma e para o estabelecimento da interdisciplinaridade. As dificuldades são partilhadas pelos coordenadores de departamento. Como a avaliação do progresso dos alunos é objecto de especial atenção existem matrizes comuns para os instrumentos de avaliação. Os comportamentos meritórios e os bons resultados académicos são reconhecidos com a integração dos alunos no Quadro Mérito e Excelência, por iniciativa dos pais e encarregados de educação, em parceria com o Conselho Executivo.

Todos os alunos com necessidades educativas especiais são apoiados por seis professores do ensino especial em articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação. Estes professores desenvolvem um trabalho articulado com os docentes dos grupos/turmas, em termos de planificação e de avaliação de trabalho em reuniões mensais e em relatórios intermédios e finais.

Como ser uma escola de referência à educação bilingue para alunos surdos, beneficia de vários técnicos que atendem dezassete alunos surdos. A integração destes alunos traz benefícios para os próprios alunos e também para a generalidade dos alunos das turmas onde eles estão integrados. Os alunos surdos são acompanhados depois de ingressarem no ensino secundário. A comunidade educativa considera o trabalho realizado com os alunos surdos como uma mais valia.

Os apoios educativos e do ensino especial, assim como as tutórias, contribuíram para a melhoria dos resultados nos 2º e 3º ciclos.

O Agrupamento para além dos apoios e das parcerias que estabelece para a integração social dos alunos ofereceu Percursos Curriculares Alternativos e Curso de Educação e Formação, como oferta educativa para os alunos com insucesso escolar e em risco de abandono. No domínio da componente experimental e de incentivo a uma prática activa das Ciências Naturais e das Ciências Físico-químicas não existe articulação com o 1º ciclo, mesmo existindo material para a realização das experiências.

Em relação à liderança, refere-se que as diferentes estruturas organizativas do agrupamento têm uma visão convergente e clara sobre as prioridades do agrupamento como resultado da reflexão e da avaliação internas realizadas. O Conselho Geral transitório evidencia dinamismo e capacidade de identificar oportunidades de desenvolvimento congruentes com a realidade educativa local e com os desafios da sociedade de informação. O agrupamento tem vindo a diversificar a oferta educativa em áreas atractivas para os alunos e que apresentam potencial de empregabilidade local e nacional.

As diferentes estruturas conhecem as respectivas áreas de actuação, mostram-se empenhadas no exercício das suas funções e evidenciam capacidade de mobilização da comunidade educativa. As intervenções educativas e organizacionais são articuladas existindo partilha e co-responsabilização. A comunidade educativa valoriza a abertura e o empenho, quer das lideranças de topo quer das intermédias.

O Agrupamento tem implementado algumas soluções inovadoras que lhe permitem assegurar uma melhor prestação do serviço educativo e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria do sucesso escolar. A oferta formativa dirige-se para áreas onde a empregabilidade dos alunos é mais facilitada.

O trabalho de parcerias é um elemento central da política do agrupamento com o qual procura enriquecer o Projecto Educativo com o contributo dos vários actores locais.

#### **4.1.6.5 – Análise das entrevistas**

##### Oferta educativa do agrupamento

Após a leitura e análise do conteúdo das entrevistas verificamos que o Agrupamento optou pela oferta de uma língua estrangeira, o Espanhol além do inglês e do Francês. Esta opção surge porque é uma disciplina que já existe noutras escolas e para evitar que os alunos saiam desta, pelo facto de nos últimos anos alguns alunos terem ido estudar para Espanha e também por questões de proximidade com este país. A estas razões junta-se também a pressão dos pais e encarregados de educação que mostram interesse em que os filhos aprendam esta língua e foram eles que fizeram a proposta ao agrupamento.

Para evitar o abandono escolar, o Agrupamento começou por constituir uma turma de Percursos Curriculares Alternativos e um Curso de Educação e Formação. Por não haver número suficiente de alunos para a turma de Percursos Curriculares Alternativos esses alunos foram transferidos para um Curso de Educação e Formação de logística e armazenagem que substituiu um curso de Educação e Formação na área de Informática que já existia. A escolha do Curso de Educação e Formação na área da logística e armazenagem surge a partir de uma reunião onde participou o Director do Agrupamento e que, ao aperceber-se que existiam muitos cursos de informática noutras escolas que tinham pouca procura e para não repetir o que outras escolas já ofereciam, optou por este curso na área da logística e armazenagem uma vez que existiam muitas áreas comerciais na zona de influência do agrupamento.

De entre os entrevistados, há pelo menos um que refere que se deveria ter continuado com o CEF na área de informática e defende esta posição justificando que os alunos tinham aproveitamento e que o curso uma vez criado devia continuar a fazer parte da oferta educativa. Outro refere que os alunos que frequentam actualmente o Curso de Educação e Formação, alguns dos quais frequentavam os percursos curriculares alternativos, não se enquadram neste curso pela natureza das suas características individuais, devendo por isso continuar integrados nos Percursos Curriculares Alternativos.

Segundo o mesmo entrevistado, a substituição da turma de Percursos Curriculares Alternativos e a integração dos alunos no novo Curso de Educação e Formação prende-se com o facto destes últimos poderem trazer verbas para a escola.

Referentes de apoio à construção e desenvolvimento do currículo nos cursos de educação e formação

Em relação aos referentes, que servem de apoio à construção e desenvolvimento do currículo nestes cursos, as opiniões divergem. Alguns dos entrevistados referem que os módulos vêm do Centro de Emprego e que as mesmas são seguidas apesar de poderem verificar-se algumas adaptações.

Ainda segundo outro dos sujeitos os módulos que servem de apoio ao desenvolvimento do currículo estão desadequados. Estes têm de ser cumpridos e para além de não se poderem alterar também não passam pelos departamentos, o que deixa perceber em relação aos mesmos, um certo alheamento por parte dos departamentos curriculares. Um dos sujeitos refere que os referentes que servem de apoio ao currículo destes cursos são o projecto educativo e projecto curricular do agrupamento.

#### Características dos alunos que frequentam estes cursos

Quanto às características dos alunos, que frequentam o Curso de Educação e Formação, são alunos com dificuldades de Aprendizagem que as evidenciam desde muito cedo, logo desde o 1º ciclo. As dificuldades de aprendizagem estão associadas à desmotivação, desinteresse pelas actividades escolares e às poucas expectativas em relação à escola e ao futuro. São os alunos que frequentam o Curso de Educação e Formação quem evidenciam mais problemas de comportamento porque têm algumas dificuldades de relacionamento e aceitação de regras e como pertencem a famílias desestruturadas têm alguns problemas de integração. Devido às suas características comportamentais estes alunos estão a tornar-se um grupo à parte dos restantes elementos da comunidade educativa.

#### Abandono escolar

De acordo com os dados disponibilizados pelo Agrupamento a taxa de abandono escolar é muito reduzida, também porque o agrupamento se preocupa em contrariar este aspecto é difícil mantê-los na sala. O fraco abandono escolar deve-se ao facto do agrupamento dar uma resposta ao encaminhar os alunos.

#### Levantamento das necessidades da oferta educativa

O levantamento das necessidades da oferta educativa, junto das empresas que se situam na área de influência deste agrupamento é realizado pelo Director mas antes de formar o curso de Educação e Formação houve contacto com as empresas para garantir a realização do estágio.

Apesar de o curso ter surgido sem o contacto com as empresas para fazer o levantamento de necessidades alguns dos sujeitos entrevistados referem que o curso foi bem aceite, até porque existem muitos armazéns na zona. Sendo uma oferta educativa ainda recente no Agrupamento alguns dos sujeitos referem que uma vez que existem muitos armazéns na zona, o curso pode constituir uma mais valia para a comunidade e para os alunos uma vez que ficarão com mais possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Envolvimento dos encarregados de educação na escolha da oferta educativa e no encaminhamento dos alunos

Quanto ao envolvimento dos pais e encarregados de educação, nas opções da oferta educativa, as opiniões são diversas. Alguns dos sujeitos referem que alguns pais participam quando solicitados e outros que é difícil falar com eles.

O processo de encaminhamento dos alunos para o Curso de Educação e Formação faz-se a partir de uma sinalização. A sinalização dos alunos que poderão vir a frequentar os Cursos de Educação e Formação inicia-se com a identificação no conselho de turma, dos alunos que apresentam insucesso. Neste processo participam os pais e os referidos alunos até porque só partir da sua concordância é que é permitido frequentarem o curso. Para além destes, também se pronuncia a psicóloga e o Conselho Pedagógico. O encaminhamento dos alunos é feito após a análise de cada um dos casos.

Atribuição da componente lectiva aos professores que leccionam o cursos de educação e formação

A atribuição da componente lectiva aos professores que leccionam nos Curso de Educação e Formação tem como critério a formação académica e a experiência profissional, não havendo outros critérios definidos como perfil para leccionar neste cursos. Quando é necessário contratar algum professor, para leccionar qualquer disciplina neste curso, a formação profissional e a experiência são requisitos a considerar para a selecção dos professores candidatos.

## Perfil do coordenador do curso de educação e formação

No que se refere ao perfil do coordenador do curso, é a área técnica ou específica do curso que se considera quando da sua nomeação. Para além desses critérios referidos refere-se a existência de um outro relacionado com a necessidade de preenchimento de horário.

## Articulação entre professores

De acordo com as opiniões de alguns entrevistados, os professores reúnem em Departamento com alguma regularidade e de acordo com as necessidades. É nos departamentos e grupos disciplinares que partilham materiais, trocam experiências e definem estratégias. Contudo, também se refere que a cooperação entre professores é praticamente inexistente

## Currículo

Os entrevistados têm do currículo o entendimento que o mesmo é um plano de estudos mas que é definido pela Administração Central. Para um dos sujeitos entrevistados a escola não tem influência na sua definição, apenas executa. Outros reconhecem que o currículo é definido pela administração central mas existe possibilidade de na escola se introduzirem algumas alterações como consequência da flexibilização. O currículo surge também associado ao programa e o seu desenvolvimento às características dos alunos. De entre os entrevistados há os que consideram que o currículo é definido a partir de linhas orientadoras mas transformado em projecto.

## Diferenciação pedagógica

Sobre o conceito de diferenciação pedagógica os entrevistados revelam concepções diversas. Alguns referem que diferenciar o currículo é adaptá-lo às características e ritmo dos alunos. Outro refere-se ao número de alunos como uma impossibilidade de para recorrer à diferenciação pedagógica. Apenas um dos entrevistados refere a diferenciação pedagógica como a possibilidade de recorrer à diversificação de estratégias para evitar a

exclusão do aluno e que este encontre sentido nas aprendizagens que realiza. Alguns dos entrevistados consideram o conceito de diferenciação pedagógica como algo abstracto onde se deve respeitar as características dos alunos e adaptar os instrumentos de trabalho.

#### Formas de avaliação das aprendizagens

Os entrevistados referem-se à avaliação sumativa como a que consideram mais relevante no processo de aprendizagem e apenas um se referiu à avaliação formativa como sendo a mais relevante.

#### O projecto curricular e a autonomia do agrupamento

Sobre a construção do projecto curricular do agrupamento refere-se que existe alguma autonomia e participação dos professores na construção do mesmo, mas não se atribui relação com a construção do projecto curricular do agrupamento e a autonomia curricular.

#### Referentes na definição de metodologias

Sobre os referentes que servem aos professores como indicadores para a definição de metodologias a desenvolver consideram-se a avaliação diagnóstica. Para além destes referentes existem os testes e a observação que o professor vai fazendo ao longo do ano.

**CAPÍTULO V**  
**CONCLUSÕES**

## **CAPÍTULO V - CONCLUSÕES**

Apresentamos as conclusões do nosso estudo, a partir da triangulação dos dados obtidos com os instrumentos de recolha que definimos, apesar das inferências efectuadas parcelarmente em cada um dos capítulos anteriores.

Ao realizarmos este trabalho de investigação pretendemos responder à questão em torno da qual desenvolvemos toda a investigação: Como é que os professores diversificam/diferenciam o currículo no contexto das políticas educativas e curriculares definidas para o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico?

Esta questão é desenvolvida nas seguintes interrogações: Que representação têm os professores dos conceitos de currículo, autonomia curricular, diversificação e diferenciação curriculares? De que referentes partem quando definem e planificam as aulas? Como avaliam o processo de aprendizagem? Que outros intervenientes cooperam com o professor na gestão do currículo?

Uma vez enunciada a problemática, seguimos os seguintes objectivos:

- Conhecer a oferta educativa do agrupamento;
- Identificar as razões que justificam a oferta educativa;
- Conhecer a representação que os professores têm do currículo nacional;
- Conhecer as representações dos professores do ensino básico sobre diferenciação curricular;
- Identificar práticas de diferenciação curricular nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico;
- Analisar documentos do ensino básico relacionados com a diferenciação curricular;
- Analisar as representações dos professores sobre o conceito de currículo;
- Articular as representações dos professores no ensino básico com questões que se prendem com a discussão teórica do currículo.

Pretendemos, assim, identificar as razões das opções da escola nomeadamente as relacionadas com as práticas de diversificação e diferenciar curricular nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, no contexto das políticas educativas e concluímos:

## **A Diversificação da oferta educativa e as razões que fundamentam as opções**

A Diversificação da oferta educativa do agrupamento é constituída pelo Curso de Educação e Formação na área da logística e armazenagem e pelo Espanhol como língua estrangeira, para além do currículo definido para o ensino básico. Para que fosse escolhido este curso de educação e formação contribuíram várias razões: o facto de no agrupamento alguns alunos, ainda que em número muito reduzido estarem em risco de abandono e insucesso; existirem na zona de influência do agrupamento várias áreas comerciais podendo por isso constituir uma oportunidade de saída profissional para os alunos portadores dessa qualificação; o facto de não haver continuidade para a turma de percursos curriculares alternativos, por inexistência de alunos em número suficiente e por existirem cursos de informática em outras escolas da zona. Reconhece-se que para a decisão da opção em relação ao curso de educação e formação houve influência da rede, ainda que indirecta, uma vez que impediu a continuidade da turma de percursos curriculares alternativos como defendiam alguns professores. A opção pelo Espanhol como língua estrangeira surge a pedido dos alunos e dos encarregados de educação, e associada a duas razões principais: uma relacionada com o facto de alguns alunos se deslocarem para Espanha para prosseguirem os estudos quando em Portugal terminam o ensino secundário e a outra pelo facto de estarmos próximo desse país.

## **A adequação, divulgação e impacto da oferta educativa**

A oferta educativa do Agrupamento foi bem aceite pelos alunos, considera-se adequada às suas características e é muito valorizada pelos encarregados de educação sobretudo devido aos bons resultados escolares. Contudo, constata-se que a existência do curso de educação e formação foi uma opção da escola, sem que tenha existido um levantamento criterioso de necessidades junto da comunidade da área de influência do agrupamento. A sua divulgação é feita na página da escola e através de cartazes e folhetos enviados para todas as escolas da zona, para os locais mais frequentados da comunidade (cafés, Junta de Freguesia) e também na escola.

## **Referentes na concepção dos cursos de educação e formação**

Não foram unânimes as respostas às questões relacionadas com os referentes na concepção dos cursos de educação e formação. Os professores referiram-se aos módulos enviados pelo centro de emprego, ao currículo nacional, ao projecto educativo e ao projecto curricular, para além de outras directrizes legislativas sem especificarem as suas origens.

## **Características dos alunos que frequentam este curso**

Concluimos serem alunos que revelam insucesso escolar desde o 1º ciclo, pouco motivados para as aprendizagens, que evidenciam alguns problemas de comportamento e que têm baixas expectativas em relação à escola. Apesar de não ser muito relevante, a taxa de abandono escolar, reconhece-se o esforço do agrupamento em evitar tal situação encaminhando os alunos com insucesso escolar ou em risco de abandono quer para apoios educativos quer para as ofertas educativas que se consideram mais adequadas às suas características.

## **O encaminhamento dos alunos para o curso de educação e formação**

O encaminhamento dos alunos para o curso de educação e formação é feito após detecção do insucesso escolar, depois de analisada a situação em conselho de turma e conselho pedagógico. Os alunos sinalizados e os respectivos encarregados de educação são sempre ouvidos e tomadas em consideração as suas opiniões. Para além destes, os intervenientes no processo de encaminhamento dos alunos são o conselho de turma, a psicóloga, quando existe, e o conselho pedagógico.

## **CrITÉRIOS para a selecção de professores que leccionam neste curso**

Os critérios que se consideram relevantes na distribuição de serviço aos professores que leccionam no curso de educação formação são a formação especificidade da formação académica e a especialização que possam ter. Quando há necessidade por parte do agrupamento de contratar algum professor é considerada a experiência profissional em

curso de educação e formação. Quanto aos critérios para a nomeação do coordenador do curso considera-se a sua área técnica ou específica a que pertence.

## **Documentos estruturantes do Agrupamento (Projecto Educativo e Projecto Curricular)**

### **O Projecto educativo**

Os professores conhecem o documento e quando necessário, sabem que o podem encontrar disponível para consulta no site do agrupamento e, se em suporte de papel, o podem consultar ou na Direcção ou na biblioteca da escola sede. Alguns professores consideram que participaram na sua construção em reunião de departamento ou grupo disciplinar, outros em reunião com o Director ou o coordenador de departamento, outros em grupo de trabalho específico ou em outras formas sem especificarem quais.

### **Projecto Curricular do Agrupamento**

Os professores dizem que conhecem o documento e quando necessário, sabem que o podem encontrar disponível para consulta no site do agrupamento e, se em suporte de papel, o podem consultar ou na Direcção ou na biblioteca da escola sede. Alguns referem que participaram na sua construção na reunião de departamento ou grupo disciplinar, outros referem ter colaborado na sua construção em reunião num grupo de trabalho específico, outros em reunião apenas com o director ou o coordenador de departamento e outros referem outras formas de participação sem especificarem quais.

### **Práticas de cooperação entre professores**

Os professores referem que existe cooperação entre pares quando reúnem nos respectivos departamentos e grupos disciplinares onde partilham materiais, fichas e comunicam uns com os outros. Também existe cooperação entre os professores das diferentes disciplinas e os professores de apoio educativo e do ensino especial para definição de estratégias ao nível dos conselhos de turma ou em encontros informais. Entre os vários departamentos e

os diferentes ciclos a articulação e cooperação é praticamente inexistente, considerando-se que os professores continuam a desenvolver a actividade docente numa atitude muito individualista.

### **O projecto Curricular do agrupamento e a autonomia**

Para a maioria dos professores o projecto curricular do agrupamento é considerado um documento importante que utilizam quando planificam as aulas, mas não lhe é atribuída relação com a autonomia da escola.

### **As representações curriculares dos professores**

#### **O currículo**

Nas respostas dos professores não existe unanimidade sobre o conceito de currículo e por isso concluímos que existem diferentes representações sobre este conceito. O currículo é associado ao manual e ao programa e considera-se que é definido pela administração central. Os professores referem que a escola tem com pouca autonomia para interferir na sua definição e consideram-se executores do mesmo porque têm de o cumprir na íntegra. O currículo não é entendido como um projecto, uma vez que se considera que a escola tem pouca autonomia para o definir ou alterar.

#### **Diferenciação pedagógica**

Os professores concordam com a definição teórica de diferenciação curricular. Quando solicitados a enumerarem formas de diferenciação, sugerem o trabalho individualizado, trabalho cooperativo, necessidades do aluno e trabalho de projecto, mas não respondem quando questionados se na prática pedagógica diferenciam as metodologias de trabalho. Muitos associam o conceito de diferenciação curricular à diversificação de actividades nomeadamente à realização de fichas diferentes. Muitos professores também não responderam às questões relacionadas com as formas de avaliação que privilegiam.

## **Formas de avaliação e intervenientes no processo**

Os professores que responderam às questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens dos alunos consideram-na relevante, embora as suas opiniões sejam divergentes em relação à forma, uma vez que uns privilegiam a avaliação diagnóstica, outros a sumativa e outros a formativa. Quanto aos intervenientes no processo de avaliação os professores que responderam referem o professor da disciplina, os alunos, o professor de apoio em relação à avaliação dos alunos que apoia e outros técnicos. Alguns professores referem que os pais são intervenientes no processo de avaliação dos respectivos educandos.

## **Referentes para a definição de metodologias**

Os professores consideram o currículo nacional, a avaliação diagnóstica, os resultados do ano lectivo anterior, os resultados das provas de aferição, os testes e as características dos alunos como referentes para a definição das metodologias a implementar no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

## **Planificação das aulas**

Os professores de um modo geral formalizam a planificação das aulas regularmente. A planificação das aulas da mesma área curricular feita pelo mesmo professor é diferente para cada uma das turmas do mesmo ano de escolaridade. Quando planificam as aulas os professores referem que utilizam o manual, o programa da disciplina, o projecto curricular de turma e o currículo nacional.

## **Apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem**

Todos os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e os alunos com dificuldades de aprendizagem ainda que pontuais, beneficiam de apoio educativo, dentro ou fora da sala de aula e também dentro ou fora dos tempos lectivos. O apoio é

prestado pelo professor do ensino especial, pelo professor da disciplina, ou outro nomeado para o efeito.

### **Organização do espaço dentro da sala de aula**

Apesar da organização do espaço da sala de aula ser um factor importante na gestão diferenciada do currículo raramente a sua disposição é alterada. Quando existe alteração é por decisão conjunta do professor e dos alunos.

### **Intervenientes na gestão do currículo**

A gestão do currículo é feita pelo professor da disciplina embora alguns refiram a colaboração dos alunos, do professor de ensino especial ou o professor de apoio educativo da mesma turma. Estes professores colaboram na definição de estratégias para os alunos a quem prestam apoio.

### **Práticas de diversificação/diferenciação curricular no contexto das políticas educativas para o ensino básico**

Depois de reflectirmos sobre a análise de todos os dados recolhidos, encontramos a resposta para as questões relacionadas com as práticas de diversificação/diferenciação curriculares, no contexto das políticas educativas no ensino básico e podemos concluir que as decisões sobre a oferta educativa resultam muitas vezes de opções de momento, influenciadas pela oferta possível e nem sempre a necessária, num contexto de decisão que se considera centralizador.

A oferta educativa do agrupamento, no que se refere ao curso de educação e formação, surge a partir de uma série de factos, mais relacionados com a gestão organizacional (número de alunos, sugestões de cursos para oferta por parte da rede) do que pelas necessidades detectadas a partir de um levantamento realizado de forma criteriosa, junto dos diferentes elementos das comunidade educativa, seguido de debate e confronto de

ideias no órgão de gestão, onde se definem as políticas educativas e em que participam os elementos representantes da comunidade onde a escola está inserida.

A oferta educativa é decidida pelo Director do Agrupamento e posteriormente comunicada ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral que se pronunciam sempre favoravelmente. Por parte do agrupamento existe preocupação em responder às necessidades dos alunos, evitando os possíveis casos de abandono escolar, invertendo as taxas de insucesso e procurando implementar as ofertas educativas que considera ser do interesse dos alunos e da comunidade. As tomadas de decisão, resultam muitas vezes de opções que, apesar de tomadas em nome dos interesses dos alunos, se referem a questões de natureza organizativa, relacionadas com decisões definidas pela administração central que condicionam as opções do agrupamento.

Nas questões relacionadas com a gestão e desenvolvimento do currículo e considerando os elementos em análise, concluímos que as opiniões dos coordenadores de departamento entrevistados e dos professores que responderam ao questionário são praticamente coincidentes. Contudo, em relação às práticas de diferenciação curricular, a partir de um conjunto de questões e analisados todos os dados disponíveis, concluímos que os professores, embora concordem em teoria com o conceito de diferenciação curricular, continuam a exercer práticas pedagógicas direccionadas para o grupo de alunos, diversificam actividades, mas não metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem que garantam, que a partir dessas opções no respeito pelas características e capacidades, os caminhos possam ser diferentes para alcançar o sucesso educativo.

No contexto das políticas educativas de âmbito nacional, a diversidade da oferta educativa tendo como referente o currículo nacional deve existir para satisfação de necessidades locais ou regionais, constituir-se formação diversificada em que, pela pluralidade de percursos, se orientam os alunos para o sucesso educativo, sem se verificarem quaisquer formas de estigmatização que muitas vezes contribuem para a exclusão e abandono escolar. A diversificação/diferenciação curricular não deve ser uma opção direccionada só para alunos que se enquadram no insucesso e abandono escolares, deve estar disponível e contribuir para o sucesso educativo de todos os alunos.

A diversidade da oferta educativa, porque depende de muitos interesses, cruza-se com o direito constitucional da igualdade de oportunidades. A existência da escola enquanto espaço de aprendizagens, assim como a obrigatoriedade da sua frequência, não garantem por si só aquele direito. A garantia das igualdade de oportunidades assenta na possibilidade que cada indivíduo deve ter não apenas de frequência como também de, na diversidade de percursos, poder tomar as opções que julgue mais adequadas às suas características, sem que estas se lhe apresentem como alternativas para o insucesso.

Dentro da pluralidade da oferta educativa e para que se respeitam as características individuais e os ritmos e processos de aprendizagem, devem adaptar-se formas de ensinar optando-se pelo recurso a metodologias e instrumentos de avaliação diversificados para que a cada um seja garantido o sucesso escolar.

É a relação entre a diversificação da oferta educativa e a diferenciação curricular que pode garantir o sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Ou seja, que contribui para a sua formação integral e deste modo, ele possa colaborar cívica e responsabilmente na comunidade a que pertence.

### **Limitações e potencialidades do estudo**

Como limitações consideramos o facto de termos optado por desenvolver o estudo apenas num agrupamento de escolas, o que não permite que as conclusões a que chegamos possam ser generalizadas. Também consideramos como limitação, o facto de um número significativo de sujeitos da amostra não ter respondido a muitas das questões que lhes foram colocadas, sobretudo as relacionadas com as concepções de currículo, planificação, cooperação entre professores e avaliação dos alunos. Apesar das limitações referidas, ao terminarmos o nosso estudo consideramos que o mesmo pode contribuir para a reflexão e aprofundamento das questões relacionadas com as práticas de diversificação e diferenciação curriculares, quer no agrupamento onde desenvolvemos o trabalho de investigação, quer junto dos professores e outros parceiros educativos com funções nos órgãos de gestão das escolas e/ou agrupamentos, ou outras entidades que o considerem pertinente e lhe atribuam significado.

## **Perspectivas de investigação sobre esta temática**

Depois de concluirmos o trabalho de investigação considerarmos pertinente apontar perspectivas de investigação futuras.

### **Por que é que os professores concordam com as teorias da diversificação e diferenciação curricular e não as implementam?**

Em relação a esta questão, colocamos como possíveis as seguintes hipóteses de trabalho para futura investigação: falta de formação de professores; exigência de mais trabalho na prática de metodologias diversificadas e de outras estratégias de ensino e aprendizagem; inexistência de condições para a sua aplicabilidade; o facto de não acreditarem nos resultados com a diferenciação curricular; não acreditarem na operacionalização de medidas de diversificação/diferenciação curricular.

Atendendo à problemática, às questões e objectivos definidos neste trabalho de investigação e depois de analisarmos e reflectirmos sobre todos os elementos disponíveis continuam a inquietar-nos todas as possíveis questões em relação aos alunos que, por qualquer razão de natureza diversa, possam estar em situação de abandono ou exclusão escolar.

## BIBLIOGRAFIA

### A

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: DEB.

Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, A. (1999). *Educação Básica Democracia e Cidadania Dilemas e Perspectivas*. Edições Afrontamento.

Afonso, N. (1999). Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa. In *Autonomia das Escolas, Inovação*, vol. 12, nº 3, (pp.9-13). Lisboa: IIE.

Afonso, N. (1999b). “A autonomia e a avaliação de desempenho das escolas públicas”. In *Aprender*, nº 23, pp. 41-52.

Alarcão, I., (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., (org) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão. Um Contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (org.) (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.

Allan, D. S. et al. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Edições Asa.  
Almeida, Leandro, & Freire, Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação* (2ª ed.) Braga: Psiquilibrios.

Alonso, L. et al. (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. (2000). “A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática”. In *Revista da Educação*, vol. IX, nº 1, pp.53-67.

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto Editora: Porto.

Alves, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Asa.

Alves, J. M. (1997). *A reflexão e a revisão dos currículos dos ensinos básicos e secundários*. *Actas de Seminário*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, N. et al. (1996). *A escola e o espaço local: políticas e actores*. Lisboa: IIE.

Apple, M.(1997). *Os professores e o Currículo: abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa

Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

Apple, M., Beanne, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. (2000). Entrevista com Michael W. Apple. In C.A. Torres et al., Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos. (pp. 35-51) Porto Alegre: Artes Médicas.

Apple, M. (2003). *Poder, significado e identidade*. Porto: Porto Editora.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

## **B**

Barbetta, Pedro Alberto (2002). *Estatística aplicada às Ciências Sociais* (5ª ed.). Florianópolis: UFSC.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barroso, J. (1998). *Escola, projectos, redes e territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (org.) (1999). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1999). A Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do estado dos professores e dos pais, In *Autonomia das Escolas. Inovação* volume 12, nº 3, pp. 9-13.

Barroso, J. (2003<sup>a</sup>). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização* ( pp. 19-48). Porto Edições Asa.

Beane, J. (2000). O que é um Currículo Coerente. In J. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*, (pp 39-58). Porto: Porto Editora.

Beane, J.A. (2002). *Integração Curricular - A concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Plátano Editora, S.A.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação?* Lisboa: Gradiva.

Benavente, A (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Birzea, C. (1984). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte (edição em português).

Bogdan, R. et al., (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M.J. Sarmiento (org), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. (pp.157-190). Porto: Edições Asa.

Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Leite, C., Lopes, A.(pp.15-46). Porto: Edições Asa.

Branco, M. (2006). A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo. In Paraskeva, J. (org.) *Currículo e Multiculturalismo*. (pp. 39-49). Mangualde: Edições Pedagogo.

Bryman. A. & Cramer. D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o S.P.S.S*. Oeiras: Celta Editora.

Bruner, J.(1998). *O Processo da Educação*. Coimbra: Edições 70.

Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Portsmouth: N.H., Heinemann.

## C

C.R.S.E. (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1992) (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Canário, R. et al., (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1º ciclo: estudo de caso*. Lisboa: DAPP do Ministério da Educação.

Cardinet, J., Allal, L., Perrenoud, P. (1986). A avaliação formativa, um problema actual. In Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. (pp.13-23). Coimbra: Almedina.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, R., (1990). Democratização e Revitalização: Os Desafios da Escola nos anos 90. In Vários Autores, *Cadernos Pedagógicos. A Educação em Portugal Anos 80/90* (pp. 65-69). Porto: Edições Asa.

Carreira, M. (1996). O Estado e a Educação. *Jornal Público*.

Carrilho, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Carrilho, R. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Carvalho, A. (1997). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao regime de Salazar e Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cohen, L. et al., (1990). *Métodos de Investigaçao Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Buckingham: Open University Press.

Cortesão, L. (1998). “A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica” In: *Pensar a Escola, Construir Projectos*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã

Costa, J.(1999). *Gestão Escolar - Participação. Autonomia. Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.

## **D**

De ketele, J., Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delors, J. (coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições Asa.

Delors, J. (Org) (2005). *A Educação para o século XXI – questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.

Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Departamento de Educação Básica (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica (1999). *Fórum - Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Duarte, J.B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 2008, II, pp.113-132.

## **E**

Estrela, A. & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Evangelista, M., Pacheco, J. & Morais, M. (2003). *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora.

## **F**

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 *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Leite, C. (org.). (pp.51-72). Porto: Porto Editora.

Fernandes, P. (2005). E depois do projecto de “gestão flexível do currículo?”, Comunicação ao *Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Castelo Branco.

Fernandes, R.(1998). Génese e Consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In Proença, M.C. (coord). *O Sistema de Ensino em Portugal séculos XIX-XX*, (pp.23-46). Edições Colibri.

Fernandes, S. (1991). A dimensão social da educação. In E.L. Pires, A.S. Fernandes e J. Formosinho (Org). *A Construção Social da Educação Escolar*. (pp.23-33). Porto: Edições Asa.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Fontoura, M. M. (2005). Da organização escolar à política curricular: Lógicas e culturas. *Revista de Estudos Curriculares*, 2005, 3 (1), (pp. 021-040).

Formosinho, J. (1991). *Currículo Uniforme-pronto a vestir de tamanho único*, In F. Machado e M.F. Gonçalves (eds). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. (1992). Organizar a Escola para o (in)sucesso Educativo. In F. Alves & J. Formosinho, *Contributos para uma Prática Educativa*, (pp. 17-42). Porto: Edições Asa.

Franklin, B. (1999). História do Currículo e o controlo social. In Apple. *Ideologia e Currículo* (pp. 109-136). Porto: Porto Editora.

Freitas, C. et al. (2001). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

## **G**

Ghiglione, R. Matalon, B. (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gimeno, J. (1998). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Gimeno, J. (2002). *Educação obrigatória. Seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

## **H**

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna* (J.A. Lima, Trad.) Lisboa: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula – como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

## **I**

Inspecção-geral da Educação, (2009) Relatório da Inspecção-geral da Educação. Avaliação Externa das Escolas. Lisboa: Inspecção-geral da Educação.

Igea, D., et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

## **J**

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

## **K**

Kelly, A. (1980). *O Currículo, Teoria e Prática*. São Paulo: Edições Harper e Row do Brasil.

Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. (Second edition). Chicago: The University of Chicago Press.

Kumar, R. (1999). *Research Methodology*. Londres: Sage Publications.

## L

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição de Autor.

Leite, C.(2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma: o que têm em comum? O que os distingue?* (Documento Policopiado).

Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.

Leite, C.(2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C.(2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

Leite, C., Fernandes, P. (2007). A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Leite, C., Lopes, A. (pp.139-153). Porto: Edições Asa.

Leite, C., Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M., Pacheco, J., Fernandes, M. & Santos, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Legrand, L. (1995). *Les Différenciations de la Pedagogie*. Paris: Press Universitaires de France.

Lima, L., Afonso, A. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Lopes da Silva, M. I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Lisboa: IIE.

## M

Machado, F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Edições Asa.

Magalhães, O. (2007). A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1º ciclo do Ensino Básico. In *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Leite, C., Lopes, A. (pp.139-153). Porto: Edições Asa.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marques, R., Roldão, M. C. (Org) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico - Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

Matos, M. (2004). *Práticas de Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: O Atendimento às Diversidades no Interior da Turma*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação. Lisboa: FMH, UTL.

Merieu, P. (2006). *Faire L'École, Faire la Classe*. Paris: ESF: Éditeur.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições Asa.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Gestão Curricular do Ensino Básico. Monodocência e Coadjuvação Encontro de Reflexão*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J.C.(2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

Morgado, J.C. et. al. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J.C., Paraskeva J.M., (2000). *Currículo: factos e significações*. Asa Editores S.A.

Morin, E.(1977). *La méthode de la nature*. Paris; Seuil.

## **N**

Nóvoa. A.(1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.

Nóvoa, A., (org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

## **O**

Oliveira, (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. in Alarcão (org), *Escola Reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto.

## **P**

Pacheco, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação (PEPTE 2000-nº 7).

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou descentralização? *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 75, Dezembro, pp.139-161.

- Pacheco, J.(org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.(2000) (org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Editora: Porto Editora.
- Pacheco, J.(org.) (2001). *Políticas educacionais. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003a). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, (1).
- Pacheco, J. (2003b). *Competências curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003c). O município e as políticas educativas públicas. *Revista Pedagógica Pátio*, nº 25, 16-19.
- Pacheco, J. e Morgado, J. C.(2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). Descentralizar o Discurso Curricular das Competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 2005, 3 (1), (pp. 065-091).
- Pacheco, J.(2005). *Estudos Curriculares - Para a compreensão crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.(2007). Currículo, investigação e mudança. In CNE (Ed)., *A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação (1986-2006)*. (pp. 79-148). Lisboa. Ministério da Educação.

- Pacheco, J. (org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio Revista de Pós-Graduação em Educação* 14, (28), pp. 178-187.
- Paraskeva, J. (org.) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. (org.) (2007). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences de l'École*. Paris: ESC
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmede.
- Perrenoud, P. (2000). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmede.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Pinto, C.(1998). “Escola e Autonomia”. In Das, A. et al., (Org.). *Autonomia das Escolas – um desafio*. Lisboa: Texto Editora, pp.9-24.
- Pinto, M. (2003). Informação, Conhecimento e Cidadania - A Educação escolar como espaço de interrogação e de Construção de Sentido, In *Cruzamento de Saberes Aprendizagens Sustentáveis* (pp.87-98). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pires, E. L., Fernandes, A.S., Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

Proença, M.C. (Coord.) (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*. Edições Colibri.

Przesmycki, H.(2004). *La Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette education

## **Q**

Quivy, R. et al., (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.) Lisboa: Gradiva.

## **R**

Rey, B. et al., (2005). *As competências na escola – Aprendizagem e Avaliação*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora

Ribeiro, A. (1991). *Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. (1992). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1994). “Teoria curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo”. In José Tavares (Ed.) *Para Intervir em Educação*, (pp. 107-118). Aveiro: CIDINE.

Roldão, M. C. (1997) Currículo como projecto – o papel das escolas e dos professores In *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico* – Marques, R., M. C. Roldão (org.), *Reflexão Participada*, (pp. 8, 13-21). Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1998).“O que está a mudar no currículo?”. *Noésis* N°45, pp.14-15.

Roldão, M. C. (1999a) *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs). *Inovação, currículo e formação* (pp.121-133). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2000). Educação escolar e currículo. In *Currículo: Gestão diferenciada e Aprendizagens de Qualidade*. Lisboa: AEEP.

Roldão, M. C. (2001). *Gestão Curricular, A Especificidade do 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C.(2003b). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no currículo – Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (6), pp. 61-72.

Roldão, M. C. (org.) (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber agir do professor*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.

## S

Santos, L. (2002). Avaliação Regulada. Porquê, o quê e como? In Reorganização Curricular do Ensino Básico – *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sarmento, M.C. (Org.) (1999). *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Silva, J. M. (2001). *A autonomia da escola pública*. Campinas: Papirus.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Sousa, et al. (2008). *Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Edições Morata.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*: Porto Editora.

## T

Tadeu da Silva, T. (2000a). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Teodoro, A. (Org.) (2001). *Educar, promover emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B.(2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## V

Vala, J. (2001). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Varela de Freitas, C. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*, nº. 10, pp.99-118.

Veiga, F.H. (1996). *Recolha de dados: O questionário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Veiga Simão, A. M. (2004). “O conhecimento estratégico e a auto regulação da aprendizagem: Implicações em contexto escolar” In Lopes da Silva, A. Sá, I., Duarte, A. Veiga Simão, A.M. *A aprendizagem auto - regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*, (pp77-94). Porto: Porto Editora.

Veiga Simão, A. M.(2005). “O portfolio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado”. In Idália Sá-Chaves (org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Vieira, M., (2001). A Gestão Flexível do Currículo: a abordagem sociológica. In Freitas et al., *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão critica*. Lisboa: Texto Editora.

## Y

Yin, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: 6 Publications.

Yin, R. (2002). *Estudo de caso.Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.

Yin, R. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Young, M. (2007). *Para que servem as escolas? Educação & Sociedade*. Vol. 28, nº 101,Campinas Sept/Dec.2007 em: <http://www.scielo./br/scielo.php?>

## Z

Zabalza, M. (1997). *La Práctica Educativa. Como Enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza,M. (2002). Curso sobre Teoria Curricular. Documento policopiado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **REFERÊNCIAS NORMATIVAS**

Decreto-Lei nº 486/71, de 8 de Novembro

Decreto-Lei nº. 5/73, de 25 de Julho

Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto

Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril

Despacho 22/SEE/1996 de 19 de Junho

Despacho 147-B/ME/1996 de 10 de Novembro

Despacho Conjunto nº 198/99

Despacho Normativo nº 1 /2005, de 16 de Dezembro

Despacho Normativo 50/2005, de 20 de Outubro

Despacho Normativo nº 1/2006, de 16 de Dezembro

Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Lei nº. 115/97, de 19 de Setembro

## **ANEXOS**

## ANEXO A – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se no trabalho de investigação que pretendemos desenvolver na Universidade Católica Portuguesa. Será garantida a confidencialidade de todos os elementos recolhidos, assim como o anonimato dos inquiridos.

Grato pela disponibilidade.

Ciclo: \_\_\_\_\_

Anos de Serviço: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

	S	N
1 - Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1 - Participou na construção do Projecto Educativo do Agrupamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------

Se sim, participou em:

1.2 - Reunião de Departamento/grupo disciplinar	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

1.3 - Grupo de trabalho específico para a sua construção	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

1.4 - Reunião com o Director	<input type="checkbox"/>
------------------------------	--------------------------

1.5 - Reunião com o Coordenador de Departamento/Delegado de grupo	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

1.6 - Outras formas de participação	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------

1.7 - Quais? \_\_\_\_\_

2 - O Projecto Educativo do Agrupamento está disponível para consulta na(s):

2.1 - Sala de professores  Salas de aula  Biblioteca da escola   
Direcção  Outro local

2.2 - Tipo de formato em que se encontra disponível o Projecto Educativo do Agrupamento:

2.3 - No site da Escola/Agrupamento

2.4 - Em suporte de papel

	S	N
3 - Conhece o Projecto Curricular do Agrupamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.1 - Participou na construção do Projecto Curricular do Agrupamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

Se sim, indique como:

3.2 - Em reunião de Departamento/Grupo disciplinar

3.3 - Num grupo de trabalho específico para a sua construção

3.4 - Em reunião com o Director

3.5 - Em reunião com o Coordenador de Departamento/Delegado de grupo

3.6 - Outras formas de participação

3.7 - Quais? \_\_\_\_\_

4 – O Projecto Curricular do Agrupamento está disponível para consulta na:

4.1 - Sala de professores  Salas de aula  Biblioteca da escola   
Direcção  Outro local

5 - Em que tipo de formato se encontra disponível o Projecto Curricular do Agrupamento?

5.1 - No site da Escola/Agrupamento

5.2 - Em suporte de papel

A oferta diversificada do Agrupamento, para além da oferta ao nível do currículo nacional inclui Cursos de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos e currículos no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.

6 - Considera esta oferta educativa a mais adequada ao Agrupamento?

Sim  Não

7 - Que outros cursos considera que deveriam fazer parte da oferta educativa do agrupamento?

---

---

8 - Para caracterizar a(s) turma(s) que lecciona recolheu elementos:

8.1 - No Projecto Curricular de Turma do ano anterior

8.2 - No Departamento/Grupo disciplinar

8.3 - No Director de Turma

8.4 - Na Direcção do Agrupamento

8.5 - Outros documentos

8.6 - Quais? \_\_\_\_\_

9 - Quando elabora o Projecto Curricular de Turma, consulta:

	S	N
9.1 - O Projecto Educativo do Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 - O Projecto Curricular do Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.3 - O Currículo Nacional

9.4 - Outros documentos

9.5 - Quais? \_\_\_\_\_

10 - O(s) Projecto(s) Curricular(es) da(s) turma(s) que lecciona são construídos pelo:

10.1 - Director de Turma

10.2 - Pelos professores que leccionam cada disciplina

11 - Pela sua prática de ensino considera que o currículo é decidido fundamentalmente pela Administração Central (M.E.)?

Sim  Não

12 - Na noção que pode ter de currículo, considera que ele é definido pelo:

12.1 - Programa  Manual  Projecto de escola

13 - Considera que o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento consagra a autonomia curricular?

Sim  Não

14 - Considera que o Projecto Curricular de Turma consagra a autonomia curricular?

Sim  Não

15 - Tem por hábito fazer a planificação das aulas:

15.1 - Por escrito  Mentalmente

15.2 - Por norma, a planificação que faz é:

Diária  Semanal  Quinzenal  Mensal  Trimestral  Anual

15.3 - A planificação é igual para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade?

Sim  Não

16 - Quais os referentes que utiliza quando planifica as aulas?

16.1 - O manual da disciplina

16.2 - O programa da disciplina

16.3 - O projecto curricular de turma

16.4 - O Currículo Nacional

16.5 - Outros instrumentos de apoio

16.6 - Quais? \_\_\_\_\_

17 - Quem são os intervenientes que participam na planificação das aulas?

17.1 - O professor

17.2 - Os alunos

17.3 - O professor de apoio

17.4 - O professor do ensino especial

17.5 - Se participam outros, indique quais:

\_\_\_\_\_

18 - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais têm apoio especializado?

Sim  Não

Se sim, o apoio é dado:

18.1 - Dentro da sala de aula

18.2 - Fora da sala de aula

18.3 - Dentro do tempo lectivo

18.4 - Fora do tempo lectivo

19 - Planifica as aulas de forma diferente para os alunos com N.E.E.?

Sim  Não

19.1 - Planifica as aulas para os alunos com N.E.E. com outros professores?

Sim  Não

Se sim, planifica com:

19.2 - Com o professor de apoio

19.3 - Com outros técnicos

19.4 - Quais? \_\_\_\_\_

20-A partir de que referentes planifica(m) as aulas para os alunos com N.E.E.?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21 - Os alunos com dificuldades de aprendizagem têm apoio pedagógico?

Sim  Não

Se sim, o apoio é dado:

21.1 - Pelo professor da disciplina

21.2 - Por outro professor

21.3 - Dentro da sala de aula

21.4 - Fora da sala de aula

21.5 - Dentro do tempo lectivo

21.6 - Fora do tempo lectivo

22 - Os professores que apoiam alunos com dificuldades de aprendizagem cooperam na planificação das aulas com os professores das respectivas disciplinas?

Sim  Não

23 - Planifica as aulas de forma diferente para os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Sim  Não

24 - Existe articulação entre professor da disciplina e o(s) professor(es) do ensino especial ou o(s) professor(es) que apoiam o aluno ?

Sim  Não

24.1 - Se sim, como é feita essa articulação?

---

---

25 - Considera que a diferenciação pedagógica corresponde à adequação dos objectivos, dos conteúdos, das metodologias e da avaliação às capacidades dos alunos?

Sim  Não

25.1 - Enumere algumas formas de diferenciação da aprendizagem.

---

---

25.2 - No desenvolvimento da prática pedagógica diferencia as metodologias de trabalho?

Sim  Não

25.3 - A partir de que referentes selecciona a(s) metodologia(s) a utilizar?

---

---

26 - Os professores que cooperam no processo ensino-aprendizagem colaboram na definição de estratégias de aprendizagem?

Sim  Não

27 - Na sala de aula existem materiais de apoio às actividades?

Sim  Não

27.1 - Quais? \_\_\_\_\_

28 - Existem espaços diversificados para a realização de actividades na sala de aula?

Sim  Não

29 - O espaço na sala de aula está sempre organizado de igual forma?

Sim  Não

30 - A organização do espaço é decidida por:

30.1 - Professor

30.2 - Alunos

30.3 - Professor e Alunos

30.4 - Outros critérios \_\_\_\_\_

31 - Na sala de aula, fomenta entre os alunos:

31.1 - O trabalho individual

31.2 - O trabalho de grupo

32 - Quando os alunos realizam trabalho de grupo, a constituição deste é decidida pelo(s):

32.1 - Professor

32.2 - Alunos

32.3 - Professor e Alunos

32.4 - Se existem outros critérios, indique quais \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

33 - Numere de 1 a 3, por ordem de preferência, a forma de avaliação que privilegia

33.1 - A diagnóstica

33.2 - A formativa

33.3 - A sumativa

34 - Por que razão privilegia a forma de avaliação que ordenou em 1º lugar, na questão anterior?

---

35 - Quais os instrumentos de avaliação que utiliza no desenvolvimento da prática pedagógica?

---

---

35.1 - Como são definidos esses instrumentos?

---

---

36 - No processo de avaliação de cada aluno intervêm:

36.1 - O professor

36.2 - O aluno

36.3 - O professor de apoio educativo

36.4 - Os professores do ensino especial

36.5 - Outros técnicos

36.6 - Os pais

37 - Com que regularidade avalia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

---

Obrigado pela colaboração

## ANEXO B – GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRECTOR DO AGRUPAMENTO

Objectivos	Questões	Tópicos
<p>Identificar a oferta educativa do Agrupamento para o 3º ciclo</p>	<p>Qual é a oferta educativa do Agrupamento para o 3º ciclo?</p>	<p>Língua estrangeira</p> <p>Educação Artística/Tecnológica</p>
	<p>Quais são as razões que justificam esta opção?</p>	<p>O interesse dos alunos</p> <p>Os pais/Encarregados de Educação</p> <p>Professores</p> <p>Meio local</p> <p>Outros interesses</p> <p>Departamentos</p> <p>Rede escolar</p>
	<p>Como se processou a escolha destas opções?</p>	<p>Conselho Pedagógico</p> <p>Conselho Geral</p> <p>Outros</p> <p>Coordenadores DT</p>
	<p>Considera a oferta educativa adequada ao meio onde a escola está inserida?</p>	<p>Conselho Geral</p> <p>Conselho Pedagógico</p>
	<p>Que meios utiliza para recolher estas informações?</p>	<p>Coordenadores dos D.T.</p> <p>Outros</p>
	<p>Quais as razões que justificam a opção pelos</p>	<p>Os interesses dos alunos</p> <p>A opinião dos professores</p>

<p>Conhecer o impacto da oferta na comunidade</p>	<p> cursos Educação e Formação?</p> <p>Qual é o impacto da oferta educativa do Agrupamento na comunidade?</p> <p>Que meios utiliza para recolher esta informação?</p>	<p>Sugestão dos pais Sugestão dos Órgãos de Gestão</p> <p>Os pais</p> <p>As associações</p> <p>Os interesses sócio-económicos e culturais</p> <p>Outros parceiros</p> <p>Conselho Geral</p> <p>Conselho pedagógico</p> <p>Outros</p>
<p>Identificar os critérios de selecção e distribuição de serviço</p>	<p>Quem são os professores que leccionam nestes CEF/Percursos Curriculares Alternativos?</p> <p>Quais são os critérios de selecção destes professores?</p> <p>Como são escolhidos os coordenadores destes CEF/Percursos Curriculares Alternativos?</p>	<p>A distribuição de serviço</p> <p>A motivação</p> <p>A formação Académica</p> <p>O tempo de serviço</p> <p>Os cargos</p> <p>Critérios</p>
<p>Conhecer as formas de divulgação da oferta educativa</p>	<p>Como é feita a divulgação da oferta educativa do Agrupamento?</p> <p>Como avalia a oferta educativa do agrupamento?</p>	

**ANEXO C – GUIÃO DA ENTREVISTA AO REPRESENTANTE DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO NO CONSELHO PEDAGÓGICO**

Objectivos	Questões	Tópicos
Caracterizar a oferta educativa ao nível das modalidades de formação	<p>Considera a oferta educativa do Agrupamento adequada ao meio onde a escola está inserida?</p> <p>Considera a oferta educativa do Agrupamento adequada às características dos alunos?</p> <p>Quais os motivos que justificam a opção do Agrupamento pelos Cursos de Educação e Formação?</p> <p>Como avalia a oferta educativa do Agrupamento?</p> <p>Qual julga ser impacto destes cursos na comunidade?</p>	<p>Currículo Nacional</p> <p>Oferta de escola</p> <p>Língua Estrangeira</p> <p>C.E.F.</p> <p>P.C.A.</p> <p>O interesse dos alunos</p> <p>Os professores</p> <p>Os pais</p> <p>A comunidade local</p> <p>Outros interesses</p>
Caracterizar o público que frequenta os Curso de Educação e Formação e os Percursos Curriculares Alternativos	<p>Que características têm os alunos que frequentam os C.E.F. e os P.C.A.?</p>	<p>O aproveitamento escolar</p> <p>As expectativas dos alunos dos professores, dos pais</p>
Identificar o processo de encaminhamento dos alunos	<p>Como se caracteriza o processo de encaminhamento dos alunos para os C.E.F. e P.C.A.?</p>	<p>Da sinalização até à decisão</p> <p>Os participantes no processo</p>

<p>Identificar o processo de encaminhamento dos alunos do Ensino Especial</p>	<p>Como se caracteriza o processo de encaminhamento dos alunos para o Ensino Especial?</p>	<p>Os alunos Os pais Os professores Outros intervenientes Da sinalização ao encaminhamento A definição de estratégias O P.C.T.</p>
<p>Identificar práticas de apoio aos alunos</p>	<p>Como é que se processa o apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>O local/tempo Ligação com outros técnicos Contacto com Encarregados de Educação P.C.T. Avaliação do processo de aprendizagem O apoio ao professor Alunos com dificuldades de aprendizagem</p>
<p>Conhecer a cooperação com os professores</p>	<p>Como é que se processa a cooperação entre os Professores do Ensino Especial e os outros professores?</p>	<p>O Conselho de Turma Ligação com outros técnicos</p>
<p>Conhecer a representação dos professores em relação ao conceito de currículo</p>	<p>Na noção que tem de currículo, como considera que ele é definido?  Pela sua prática de ensino considera que o currículo é decidido pela Administração Central?</p>	<p>O manual O programa Um projecto de escola</p>

<p>Identificar práticas de diferenciação pedagógica</p>	<p>Considera que o Projecto Curricular da Escola/Agrupamento consagra a autonomia curricular?</p> <p>O que entende por diferenciação pedagógica?</p>	<p>Autonomia curricular</p> <p>Diversificação de actividades</p> <p>Diversificação de metodologias</p> <p>Avaliação</p>
---	--	---

**ANEXO D – GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

Objectivos	Questões	Tópicos
Identificar o processo de encaminhamento dos alunos	Como é que se processa o encaminhamento dos alunos para o Curso Educação e Formação/Percursos Curriculares Alternativos?	A sinalização Os intervenientes O Conselho pedagógico
Identificar características dos alunos que frequentam o C.E.F./P.C.A.	Que características têm os alunos que frequentam os C.E.F./P.C.A.?	O aproveitamento A idade As expectativas dos alunos As expectativas os pais/encarregados de educação
Conhecer a organização dos CEF/PCA	Como estão organizados os CEF/PCA?	As disciplinas A carga horária O local das aulas Número de alunos por turma O Conselho de Turma A avaliação dos alunos
Conhecer o processo de avaliação dos CEF e PCA	Como é feita a avaliação dos CEF/PCA?	Os alunos Os pais O Conselho de Turma O Conselho Pedagógico
Identificar práticas de diferenciação pedagógica	Como se processa diferenciação dos alunos nestes cursos?	Avaliação metodologias conteúdos

<p>Conhecer a representação dos professores sobre o conceito de diferenciação pedagógica</p>	<p>O que entende por diferenciação pedagógica?</p> <p>De que modo avalia os C.EF./P.C.A. em termos da diferenciação dos alunos</p> <p>Como é que avalia a oferta educativa do Agrupamento?</p>	<p>Diversificação de actividades</p> <p>Diversificação de metodologias</p> <p>Avaliação</p>
<p>Conhecer o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos alunos</p>	<p>Como é que os pais e encarregados de educação participam no processo de aprendizagem dos alunos?</p>	<p>Contacto com os professores</p> <p>Coordenador do CEF/PCA</p> <p>Avaliação dos alunos</p>
<p>Conhecer o interesse dos alunos</p>	<p>Os alunos revelam motivação para as aprendizagens?</p>	<p>As disciplinas</p> <p>A participação</p> <p>O comportamento</p> <p>O aproveitamento</p> <p>O absentismo</p> <p>O abandono escolar</p>
<p>Conhecer o impacto dos CEF/PCA na comunidade</p>	<p>Qual é o impacto que os CEF/PCA têm na comunidade?</p>	

**ANEXO E – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO**

Objectivos	Questões	Tópicos
<p>Identificar as razões que justificam a oferta educativa do Agrupamento</p>	<p>Qual é a oferta educativa do Agrupamento?</p> <p>Considera a oferta educativa adequada ao meio onde a escola está inserida?</p> <p>Considera a oferta educativa do Agrupamento adequada às características dos alunos?</p> <p>Quais os motivos que justificam a opção do Agrupamento pelos Cursos de Educação e Formação?</p> <p>Quais os motivos que justificam a opção do Agrupamento pelos Percursos Curriculares Alternativos?</p> <p>Como avalia a oferta educativa do Agrupamento?</p>	<p>Língua Estrangeira</p> <p>Oferta de escola C.E.F. P.C.A.</p> <p>O interesse dos alunos</p> <p>Os professores</p> <p>Os pais</p> <p>As empresas locais</p>

<p>Conhecer o impacto dos cursos na comunidade</p>	<p>Qual julga ser o impacto destes cursos na comunidade?</p>	
<p>Caracterizar o público que frequenta estes cursos</p>	<p>Que características têm os alunos que procuram os Cursos de Educação e Formação?</p>	<p>Alunos com sucesso escolar</p>
	<p>Que características têm os alunos que frequentam os Percursos Curriculares Alternativos?</p>	<p>Alunos com dificuldades de aprendizagem</p>
	<p>Quando é que os alunos começam a manifestar interesse por frequentar cada uma destas ofertas educativas frequentar?</p>	<p>Alunos com N.E.E.</p>
		<p>No final de ciclo</p>
		<p>Após a avaliação sumativa do período</p>
		<p>Desde que têm conhecimento do curso</p>
		<p>Sugestão dos Pais</p>
		<p>Sugestão dos professores</p>
		<p>Sugestão do S.P.O.</p>
		<p>Outros interesses</p>
<p>Identificar o processo de encaminhamento dos alunos</p>	<p>Como se processa o encaminhamento dos alunos para os Cursos de Educação e Formação?</p>	<p>Processo de sinalização</p>
	<p>Como se processa o encaminhamento destes alunos para os Percursos Curriculares Alternativos?</p>	<p>A orientação</p>
		<p>O acompanhamento</p>
		<p>O S.P.O.</p>
		<p>O Conselho Pedagógico</p>

<p>Conhecer os critérios de distribuição de serviço e selecção de professores que leccionam neste curso</p>	<p>Quem são os professores que leccionam nestas ofertas educativas?</p> <p>Quais são os critérios de selecção destes docentes?</p>	<p>Distribuição de serviço</p> <p>Motivação</p> <p>A formação académica</p>
<p>Identificar práticas de cooperação entre professores</p>	<p>Os professores que leccionam nestes cursos partilham experiências pedagógicas?</p> <p>Onde são construídos os programas/módulos?</p> <p>Os programas/módulos são analisados nos departamentos curriculares?</p>	<p>Departamentos</p> <p>Grupos disciplinares</p> <p>Departamentos</p> <p>Grupos disciplinares</p> <p>Conselho Pedagógico</p> <p>SPO</p>
<p>Identificar os referentes na construção dos programas/módulos</p>	<p>A partir de que referentes são construídos os programas/ módulos?</p>	<p>Currículo nacional</p> <p>Programas de outras disciplinas</p> <p>Componentes locais e regionais do currículo</p>
<p>Conhecer a representação que os professores têm de currículo</p>	<p>Na noção que tem de currículo, como considera que ele é definido?</p>	<p>O manual</p> <p>O programa</p> <p>Projecto de escola</p>

<p>Conhecer a representação que os professores têm de diferenciação pedagógica</p>	<p>Pela sua prática de ensino considera que o currículo é decidido pela Administração Central?</p> <p>Considera que o Projecto Curricular da Escola/Agrupamento consagra a autonomia curricular?</p> <p>O que considera ser a diferenciação pedagógica?</p> <p>A partir de que referentes selecciona as metodologias de ensino-aprendizagem?</p>	<p>Autonomia Curricular</p> <p>Diversificação de actividades</p> <p>Diversificação de metodologias</p> <p>Avaliação</p> <p>Capacidades dos alunos</p> <p>Necessidades</p>
--	--	---

## **ANEXO F - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO DIRECTOR DO AGRUPAMENTO (S.1)**

Boa tarde e obrigado por ter aceite colaborar nesta entrevista.

P. Qual é a oferta educativa do agrupamento?

R. A oferta educativa é um curso C.E.F. da área da logística armazenagem e neste momento só temos esse. No ano passado tínhamos um de informática e este ano só temos um C.E.F. de nível três de logística e armazenagem que vem na sequência de duas turmas que nós tínhamos no ano passado, no oitavo ano que era do projecto de currículos alternativos e de uma de C.E.F. de informática. Foram transformados no actual C.E.F..

P. Qual a razão por que escolheram esse C.E.F. de informática e de armazenamento?

R. No final do ano lectivo anterior fomos a uma reunião dos C.E.F. e nessa reunião apercebemo-nos que havia já cursos de informática noutras escolas. Já havia alguns que tiveram saída. Tivemos aqui dois que tiveram realmente saída. Apercebemo-nos do que ouvimos das outras escolas, dos professores que lá estavam, das câmaras e de outras instituições... Portanto dos cursos que foram falando e que seriam as previsões propostas para este ano lectivo fomos apercebendo que havia determinados áreas que não estavam a ser abrangidas uma delas era esta de armazenagem. Quando começamos a pensar e fomos ver a listagem dos cursos e não querendo repetir as ofertas das outras escolas porque isso não nos interessava uma vez que íamos contrariar um bocado a política de cada uma das escolas, fomos de encontro a uma área que desse para os nossos alunos sem estarmos a retirar alunos das outras escolas. Que desse para criar um tipo de curso que permitisse aos alunos uma determinada saída profissional e aquilo que nós vimos lá foi este logística de armazenagem. Aqui na zona há hipermercados há armazéns há lojas de ou grandes lojas e isto fez-nos direccionar logo para a armazenagem porque se calhar é uma área que não tem sido muito divulgada até agora.

Pelo menos não tenho aqui conhecimento, aqui na zona, que tivesse aberto um curso qualquer de armazenagem. Eu acho que era uma área que neste momento poderiam ter ou vir a ter alguma saída e nós optamos por aí. Pronto e acho que foi um boa opção penso eu.

P. Considera a oferta educativa adequada às ao meio onde a escola está inserida?

R. Sim, sim, sim. Foi por nos termos apercebido que de todas as ofertas que houve, a partir dessa reunião, começamos a pensar realmente o que é que nós podemos dar aos alunos que temos cá, dos percursos alternativos e o que é que lhe podemos dar que tenha saída. O que é que podemos dar que tenha aqui na área alguma saída...têm uma saída mas têm uma saída se calhar só daqui a não sei quantos quilómetros não aqui na zona. Tem muito sítio para onde ir. Portanto a ideia é mesmo fazer com que eles aqui perto, sem terem de se deslocar muito, consigam ter uma área onde possam ter uma intervenção, portanto ou uma saída.

P. Quem é que decide sobre os cursos que querem? É o director, é o conselho pedagógico?

R. Isso é assim. Isso acaba por ser quase um levantamento feito por mim da oferta que eu pretendo para a escola. Essa oferta é claro que vai a pedagógico é claro que depois é falado nos outros organismos mas essa oferta parte muito da estratégia que eu se calhar pensei para a escola. Portanto tem de partir daí. Claro que são tudo questões pedagógicas, logicamente que o curso tem de ser aprovado em pedagógico em que a assembleia também tem de dar um parecer sobre essa situação mas isto à partida, o ponto de partida tem de ser meu, enquanto director.

P. Quais são os meios que utiliza para recolher essa informação?

R. Essencialmente foi a partir deste levantamento, desta reunião, o nós termo-nos apercebido que queríamos realmente mudar os percursos curriculares alternativos. para

C.E.F. porque tem uma maior saída até porque para a continuidade em termos de secundário o curso C.E.F. pode-lhes permitir uma continuação nas escolas profissionais e foi a partir principalmente dessa reunião. Nós não fizemos nenhum levantamento, mas foi por aquilo que foram as ofertas das outras escolas, por vermos que há muita possibilidade de oferta na zona. Foi isso que principalmente nos levou. Agora é claro que contactos com empresas, saber que tem mais vagas naquela área, não fizemos. Não fizemos esse levantamento porque nos apercebemos, com o contacto que temos com a realidade e com o conhecimento que temos da zona, também achamos que estar a repetir cursos de informática ou cursos de mecânica que se calhar já há muitas nas outras escolas também há muitas oficinas e os miúdos podem ir para lá. Mas é assim, esta era uma área que ainda não tinha sido mexida e há realmente saídas nesta área porque há muitos armazéns grandes aqui.

P. Qual é o impacto que este curso tem na comunidade?

R. Eu acho que foi bem recebido porque nós tínhamos inicialmente previsto dois cursos. Agarrar nos dois percursos curriculares alternativos e transformá-los em dois C.E.F. só que da rede escolar não tivemos autorização para essa situação porque as turmas dos percursos curriculares alternativos eram muito pequenas tinham dez ou menos de dez alunos e nós precisávamos de quinze para abrir cada um dos cursos. Portanto a inscrição dos alunos foi com base nestas duas opções e foi na de informática porquê? Para uma questão de rentabilização dos recursos que temos nós como tínhamos tido cursos informática temos salas de informática perfeitamente apetrechadas para lidar com isso portanto era uma rentabilização com o investimento que fizemos nestes dois anos de informática... rentabilizar os recursos que temos portanto, esse segundo curso, seria nessa base... nós sempre privilegiamos primeiro o da logística por acaso a maior fatia dos dezoito vinte alunos que temos neste momento nesse curso que vem dos dois C.E.F.. Dos percursos curriculares alternativos a maior fatia pediu logo o da armazenagem portanto houve alguma identificação com esta ou com essa necessidade ou com este tipo de trabalho que eles estavam a pensar

P. Houve alguma forma influência da rede na não continuação das turmas de percursos curriculares alternativos?

R. É lógico que há na continuidade dos percursos curriculares alternativos. Não houve interferência na criação de um ou dois cursos porque se nós temos com a prata da casa alunos suficientes para abrir um curso ou dois, como as regras é mais de quinze nós nunca conseguimos chegar aos mais de quinze porque de fora não vem ninguém, temos cá alunos e em outros anos tivemos alunos que vinham de fora. Para o curso de informática este ano não apareceu ninguém apareceu um ou dois se não me engano mas não foi o suficiente para conseguirmos abrir os dois cursos ao não conseguirmos abrir como não temos mínimos de alunos tivemos de optar por um deles e optamos por aquele que foi a maior opção dos alunos que foi o da armazenagem

P. Devia haver percursos curriculares alternativos e o C.E.F. se houvessem alunos?

R. Havendo alunos é sempre importante essas opções que a escola dá. Agora pensando em termos do que nós temos em percursos curriculares alternativos e da saída que depois lhe dá no futuro, o encaminhamento dos percursos alternativos para um curso C.E.F., que lhes abre mais perspectivas depois no secundário... Nas saídas profissionais é muito mais fácil penso eu para os alunos se tiverem este encaminhamento desde logo, antes de chegarem ao secundário portanto antes do secundário, o encaminhamento passar para C.E.F. para a partir de C.E.F. terem mais aberturas profissionais se calhar é o mais importante

P. Quem são os professores que leccionam nestes C.E.F.?

R. Na componente geral qualquer professor da componente geral está habilitado para dar a língua portuguesa a matemática as línguas as ciências. Qualquer professor desde que tenha habilitação para dar nas áreas mais técnicas... a colocação foi sempre feita de acordo com a área e neste caso são professores na área de informática que estão a dar as disciplinas técnicas de armazenagem portanto têm alguma ligação. É lógico que isso

foi... eu falei com DGIDC nesse sentido e é assim... não tendo técnicos mas técnicos especializados mesmo na área, mas tendo técnicos que têm uma afinidade, eu estou-me a lembrar por exemplo de uma disciplina que é na área da geografia que é actividades económicas e eu falei com a (...) para colocar a situação se actividades económicas poderia ser dado um professor de geografia porque se calhar é a área mais afim. Porque eu estar a pedir ou contratar um professor para duas ou três horas é surge a situação que é assim pode ser logo ou pode não ser e depois duas ou três é sempre muito difícil se nós conseguirmos aproximar as áreas. Eu estou a abdicar de perda de tempo que há na contratação às vezes de um técnico mesmo e aquela área que é de geografia mais ou menos que o professor até se chegar à conclusão que o professor de geografia tem (...) que se enquadra na área da actividade económica portanto deu para conjugar os da informática têm cadeiras que dá para ligar à parte da armazenagens da gestão dos programas disto e daquilo portanto houve uma readaptação também dos currículos dos próprios professores.

P. Quais são os critérios para a selecção destas pessoas além da formação académica?

R. A formação académica, a especialização que possam ter... se eu tiver de contratar alguém para leccionar cursos C.E.F. um dos requisitos que eu normalmente peço é alguma experiência em cursos C.E.F. isso é importante... se forem... no caso do ano lembro-me dos cursos de informática, como há muita quantidade houve muita quantidade de cursos C.E.F. de informática havia muitos, e há muita gente que tem experiência nessa área portanto quando eu fazia o pedido de colocação de um professor. Um dos requisitos que eu normalmente ponho é o leccionar de cursos de C.E.F. em informática porque já tem muita experiência vinda de trás agora aqui em primeiro lugar tenho de ver as habilitações que eles têm não é habilitações (...) suficientes ou profissionais para leccionar aquele tipo de (...)

P. Para além dessa habilitação há algum perfil que a escola definiu para os professores que leccionarem nesses cursos?

R. Não.

P. Características pessoais?

R. À partida a pessoa tem uma qualificação. É claro que estes cursos são especiais isso toda a gente sabe. Cursos com características especiais com alunos especiais com determinadas características próprias... mas eu parto do principio que um professor que tem uma formação académica e que já tem uma certa experiência e que já tem capacidade de lidar com todas estas situações... às vezes são difíceis...a gente sabe perfeitamente que às vezes há alunos muito complicados e que por muita experiência que uma pessoa tenha às vezes é muito difícil com situações que são criadas agora eu parto desse principio... a formação académica e a experiência profissional que as pessoas têm dão-lhes já um certo background digamos assim, para lidar com estas situações. Não criamos nenhum perfil específico para este tipo de professores.

P. Como escolhe o coordenador do C.E.F.?

R. O coordenador tem a haver com a área técnica ou área específica do curso portanto essa é que é a pessoa que é escolhida para ser o coordenador do curso. O ano passado tínhamos um director de turma e um coordenador diferentes este ano por indicação superior é a mesma pessoa mas sempre da área técnica não é da área geral.

P. Estes alunos dos C.E.F. têm muitos problemas de comportamento na escola?

R. Normalmente são alunos que têm uma certa dificuldade de relacionamento com os outros. Ter falta de relacionamento com os outros e às vezes de aceitação da regras instituídas e isso é que cria se calhar a tal desmotivação se calhar o tal nível de aprendizagem se calhar os tais problemas todos (...) e que lhes leva com que eles tenham que vir para este tipo de cursos portanto muitos dos problemas que os alunos possam ter para além das dificuldades de aprendizagem que vêm decorrentes da colocação em curso com percursos alternativos mas vem também por situações

comportamentais que impedem também a aprendizagem como deve ser portanto isto são sempre normalmente são sempre cursos que as dificuldades vêm sempre associadas a partir de uma certa (...)

P. Como é que avalia este curso em termos dos resultados dos alunos, da carga horária, do espaço físico onde funcionam?

R. Bom a carga horária é sempre muito, muito grande para este tipo de cursos tem de ser tipo quase cursos intensivos e então mais neste cursos que é só de um ano correspondente ao nono ano. É sempre uma carga intensiva. Eu acho que o facto de o ter escolhido é por ter ser um curso que achamos seria o mais adequado para a nossa zona e para a nossa própria escola porque senão também estou convencido que se calhar não iríamos por ai em termos dos resultados vou ficar a aguardar não sei.

P. E o espaço físico?

R. Eu creio que é o suficiente. Nós temos duas salas, o meu problema é como são cursos mais práticos na parte técnica e tem a haver com a parte da informática também há alguns problemas porque computadores e alunos são sempre dezoito alunos não é dezoito alunos numa turma regular dentro de uma sala sem o montão dos computadores é muito bem e o espaço é mais do que suficiente se eu falo de uma sala de informática por muito grande que seja nunca é grande o suficiente para dezoito alunos e computadores e tudo o mais portanto tem sido um bocado difícil para estar a gerir essa situação vamos ver que eu consigo fazer de forma a desdobrar turmas desdobrar mas não sei isso ainda não tenho resposta para isso para já.

P. Como é que faz a divulgação da oferta educativa do agrupamento?

R. A oferta foi publicitada na pagina da escola, foram feitos cartazes foram feitos folhetos, foi divulgada a página da escola, foi enviada para todas as escolas aqui da zona, foi enviada para dentro da localidade, foi enviada para serem afixadas em cafés,

juntas de freguesia, foi portanto por cartaz para vários sítios e foi divulgado aqui na escola também aos alunos todos.

P. O conselho pedagógico conselho geral pronunciam-se normalmente sobre a oferta educativa?

R. Normalmente pronuncia-se sobre a oferta educativa que é proposta. Acho que tem sempre aceite, porque é assim. A oferta educativa obedece também sempre a uma estratégia. Logicamente não posso dizer que vou criar aquilo só como agrada portanto à partida quando eu apresento no conselho geral a indicação que há este curso e que vai funcionar este curso por estes motivos assim assim eu creio que não tem havido problemas com o conselho geral em aceitar essas situações.

P. Como é que avalia a oferta educativa no modo geral no agrupamento?

R. Numa escola pequena dentro das nossas possibilidades nós temos além do curso C.E.F. temos a oferta do espanhol para o sétimo e já vamos no oitavo ano com o espanhol. Para o ano já temos o espanhol no nono provavelmente vamos ficar com três anos de espanhol, não sei isto tem sido uma dificuldade grande na colocação de professores de espanhol mas acho que isso é geral em várias escolas e mas acho que a oferta tem sido tem sido.

P. Por que é que optaram pelo espanhol?

R. Talvez pela proximidade que temos aqui com nossos *nuestros hermanos*. Nós já temos o inglês. Acho que é fundamental. Temos o francês como uma língua estrangeira e neste momento uma oferta de um outra língua pela proximidade e pela necessidade que às vezes temos de contacto e até as saídas superiores dos nossos alunos têm-se canalizado muito para Espanha portanto uma formação por mínima que seja de base do espanhol pode ser importante. Penso que não se pode descurar as outras línguas como é o caso do francês eu acho que se tem tentado tem-se descurado muito o francês em prol

do espanhol por esta proximidade, não quer dizer que vão só para Espanha podem depois procurar ir para outros lados não é dentro da comunidade europeia podem circular por muitos sítios agora isto é tudo uma questão de eu penso que é um bocado também de vontade de não ficar atrás. A oferta educativa que há em quase todas as escolas do espanhol também nos leva a pensar que nós também temos que realmente oferecer essa oferta e não ficar à espera que os alunos que tenham essa intenção de frequentar esse tipo de oferta não tenham de sair da nossa escola para ir para outro lado. Portanto nós também temos de disponibilizar isso e fazer com que as pessoas entendam que também estamos actualizados em termos de ofertas tal como as outras escolas estão pronto agora as outras ofertas vai tudo no sentido daquilo que nós podemos dar e dentro da capacidade e quantidade de alunos que nós temos também não podemos ir muito além.

P. As turmas de espanhol têm muitos alunos?

R. Têm, têm, têm. Nós temos três no sétimo ano temos três turmas duas turmas e meia de espanhol e no oitavo. No oitavo temos se não me engano duas. Foi uma oferta que foi muito bem aceite desde o ano passado. Desde o ano passado acho que tem sido bom.

Muito obrigado pela sua colaboração.

**ANEXO G - PROTOCOLO DA ENTREVISTA À REPRESENTANTE DO S.P.O. NO CONSELHO PEDAGÓGICO E COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DAS EXPRESSÕES. (S.2)**

Bom dia e obrigado por ter aceite colaborar nesta entrevista.

P. Considera a oferta educativa do Agrupamento adequada ao meio onde a escola está inserida?

R. Penso que sim. O objectivo de qualquer agrupamento é criar a oferta educativa de acordo com o meio e as características dos alunos. Em qualquer agrupamento a oferta educativa tem sempre que ter em conta as características individuais dos alunos.

P. Quais as razões que justificam a opção pelos C.E.F.?

R. A opção pelos C.E.F. baseou-se essencialmente na questão de termos aqui alunos em com grandes probabilidades de abandono escolar e esse facto justificou o seu encaminhamento e a criação desses cursos. Portanto alunos com grande insucesso escolar e que pensamos que era portanto oportunidade de desenvolver no sentido de conseguirem sucesso escolar e depois uma transição para a vida activa.

P. Por que terminaram os percursos curriculares alternativos?

R. Exactamente. Só que deixou de haver. Houve a junção dos dois cursos de percursos curriculares alternativos e constituiu-se um C.E.F. até porque para a constituição de um C.E.F. a partir de este ano, foi obrigatório haver quinze alunos e para a constituição de um C.E.F. tivemos que juntar os dois dos percursos curriculares alternativos.

P. Por que é que terminaram os percursos curriculares alternativos?

R. Por que não tinha oferta suficiente para poder constituir um curso desses.

P. Como é que avalia a oferta educativa do agrupamento?

R. Poderia efectivamente haver outra oferta mas a escola também está limitada em termos da criação desses cursos porque depois não temos nível de profissionais que venham administrar esses cursos.

P. Qual julga ser o impacto destes cursos na comunidade?

R. Eu penso que há sempre interligação e hoje em dia mais que nunca temos que pensar nessa situação o impacto será estes alunos fundamentalmente depois inserirem-se no mundo do trabalho e penso que será importante saber se depois que saíram deste agrupamento e que aqui que conseguiram efectivamente ter algum sucesso.

P. Eles estagiam aqui na zona?

R. Não. Têm ido fora mas sempre aqui em zonas depende depois da escolha deles no final que eles depois têm uma parte de estágio.

P. Quais são as características dos alunos que frequentam os C.E.F.?

R. Normalmente são sempre alunos com insucesso escolar muitos deles com famílias disfuncionais e que a escola não lhes diz nada essencialmente a escola não lhes diz nada. Não temos tido muito abandono porque entretanto eles são encaminhados quando não tínhamos aqui os C.E.F. eles eram encaminhados para outras localidades.

P. Como é que é feito o encaminhamento dos alunos para o C.E.F.?

R. É detectado o insucesso e depois normalmente em conselhos de turma portanto essas situações são faladas e depois desencadeia-se todo o processo e depois há pessoas responsáveis pela criação dos cursos e é-lhe dadas essa informação e é a partir daí.

P. Os pais participam nesse encaminhamento?

R. Sim, sim.

P. E os alunos?

R. Os alunos também aliás tem de ser só a partir do momento em que eles querem também e frequentar é que se pode despoletar toda essa situação.

P. Quantos alunos tem o C.E.F.?

R. Penso que tem dezoito.

P. Como é que se processa o encaminhamento dos alunos?

R. Pode ser feito... eu falo por mim que estou aqui no segundo e terceiro ciclo normalmente é o conselho de turma portanto é feita a sinalização muitas vezes estes alunos já de trás vêm com problemas e alguns deles já foram vistos já foram observados pelos serviços de psicologia tentou-se outras medidas que não resultaram foram novamente encaminhados para serem vistos novamente pela psicóloga e daí entendeu-se que deveriam ser sinalizados para depois serem referenciados proceder-se com processo de referenciação que será entregue na direcção e a direcção fará chegar esse processo aos serviços de educação especial e depois é formada uma equipa multidisciplinar que procederá a todo esse processo em que estão todos os técnicos envolvidos e se verá se o aluno é elegível para o três ou não.

P. O procedimento é igual para todos os alunos do agrupamento ou isso há procedimentos diferentes?

R. Os serviços de educação especial portanto têm essa regra e em articulação portanto combinaram que o processo se desencadeia sempre desta forma portanto todos os docentes têm a mesma de agir em todas estas situações.

P. Como é que se processa o apoio aos alunos com as necessidades educativas especiais?

R. O apoio é dado fundamentalmente directo aos alunos que têm currículo específico individual e pronto é assim eu lamento mas nós aqui no agrupamento temos muita falta de docentes de educação especial.

P. Quantos são os alunos com N.E.E.?

R. São cinquenta e oito alunos e catorze currículos específicos individuais. Pela lei três exactamente, temos muitos alunos e muitos currículos específicos individuais aos quais nós damos a maior parte das horas fazemos alguns apoios indirectos não por nossa opção porque eles necessitavam do nosso apoio mas porque não temos tempo portanto aí só fazemos papéis infelizmente mas eu tenho que o dizer porque é verdade temos depois outros apoios depois apoiamos também algumas dislexias são os casos também que necessitam mais do nosso apoio e depois temos os outros que são os próprios professores que lhes dão o apoio pedagógico personalizado.

P. O professor de apoio do ensino especial quando intervêm no apoio directo faz esse apoio dentro ou fora da sala de aula?

R. É assim os alunos que estão abrangidos pelas medidas A B D que não sei se sabe portanto o A pedagógico personalizado o B adequações curriculares individuais e o D adequações no processo de avaliação portanto esses alunos têm que cumprir a componente lectivas toda portanto deslocamo-nos às salas portanto era muito penoso pensamos ainda extra horário deles nós proporcionarmos portanto horas de apoio no

entanto é muito penoso para os alunos alguns deles não são de cá depois têm já os apoios por parte dos professores da disciplina e então nós vamos dentro da sala de aula.

P. Qual é a ligação que existe entre todos esses professores e professor da turma e os técnicos envolvidos?

R. Fazemos reuniões pontuais e sempre que necessário marcamos, qualquer situação que aconteça, marcamos reuniões.

P. Considera que há articulação entre professores e os técnicos?

R. Sempre mensalmente na nossa reunião de educação especial temos sempre presentes todos os técnicos que intervêm no processo de intervenção com aluno portanto psicóloga como a terapeuta da fala como a técnica de psicomotricidade portanto todos os técnicos estão sempre presentes portanto há sempre articulação tanto em reunião como em contacto telefónico portanto há sempre articulação.

P. Existe cooperação entre os professores o director turma ou professor e o professor do ensino especial?

R. Eu acho que tem que haver sempre uma grande cooperação fora dos conselhos de turma nós juntamo-nos muitas vezes para delinear estratégias de intervenção em contexto normal.

P. Os professores do ensino especial cooperam com o professor ou com o director de turma na construção do projecto curricular de turma?

R. Sim porque nós estamos presentes nos conselhos de turma e estando presentes somos um elemento activo que temos de estar ali para poder fazer isso.

P. Os pais qual é a participação dos pais neste processo?

R. Os pais não temos tido grandes problemas eu falo por mim mas também me apercebo normalmente são pais interessados pelo percurso e pela situação dos filhos. O professor do ensino especial quando participa nas reuniões de conselho de turma ou no conselho de docentes considera que as suas propostas as suas opiniões são bem aceites pelos outros professores aliás eles estão sempre ávidos de sugestões e de propostas e somos pronto somos equipa de trabalho funcionamos sempre como equipa de trabalho e eles estão sempre a solicitar a nossa presença nessas reuniões para esclarecimentos.

P. Na noção que tem de currículo como é que ele considera que ele é definido pelo manual pelo programa ou como um projecto?

R. O currículo é um plano de estudos não se pode por de lado o programa porque pronto ele tem de ser cumprido de qualquer maneira penso que teremos que seguir sempre as linhas orientadoras do ministério.

P. Considera o currículo é definido pela administração central ou pelo agrupamento?

R. É pela administração central.

P. Considera que o projecto curricular de agrupamento consagra autonomia do agrupamento?

R. Alguma, porque é assim nunca se calhar se segue sempre à risca cem por cento o currículo portanto há sempre alguma autonomia por parte do agrupamento algumas linhas orientadoras.

P. O que entende por diferenciação pedagógica?

R. A diferenciação pedagógica é aquilo que penso eu e que sempre fizemos portanto é adaptar o currículo à especificidade de cada aluno portanto e eu falando na parte do

ensino especial ao perfil de funcionalidade de cada aluno às características individuais portanto tem sempre que se atender.

P. Qual é a forma de avaliação que acha que se adequa mais no processo de diferenciação?

R. Na forma de avaliação está-me a querer referir os diferentes tipos se oral escrita depende aquela que o aluno melhor corresponder.

Obrigado pela sua colaboração

## **ANEXO H - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (S.3)**

Boa tarde e obrigado por ter aceite colaborar nesta entrevista

P. Como é que se processa o encaminhamento dos alunos para os cursos de educação e formação?

R. Boa tarde. Normalmente são identificados os alunos que têm mais dificuldade em concluir o percurso normal e depois têm aconselhamento pedagógico através de serviços de apoio pedagógico aqui da escola. Existe uma oferta de C.E.F. do ano passado para este ano. Havia oferta de dois cursos de C.E.F. um operador de informática e outra de logística e armazenagem. Os alunos no acto de inscrição colocaram a seriação da sua preferência e como não houve alunos suficientes para fazer o operador de informática acabaram por ser todos integrados no curso de logística e armazenagem.

P. Quantos alunos são neste momento?

R. Neste momento estamos com dezoito alunos.

P. Considera a oferta educativa adequada às características do agrupamento?

R. Às características do agrupamento sim, porque aqui estamos numa zona maioritariamente agrícola e com muitos pontos de logística e armazenagem portanto há armazéns de grande superfícies e também existem minimercados apesar de não ser propriamente um trabalho do operador de armazém mas acaba por ser uma área que está directamente relacionada.

P. Como se processa a sinalização dos alunos para os C.E.F.?

R. Possivelmente como o ano passado era só coordenador de C.E.F. eu não entrei bem ainda na mecânica dos conselhos de turma do regular mas provavelmente serão os directores de turma que identificam e depois a própria psicóloga também faz testes a todos os alunos portanto à partida.

P. Os pais participam nesse processo?

R. Por acaso não sei dizer se eles participam.

P. Quais são as características dos alunos que frequentam os C.E.F.?

R. De uma maneira geral são alunos que têm mais dificuldades, alguns com problemas de comportamento. Temos ali alguns que provavelmente quando forem trabalhar vão ser excelentes trabalhadores mas que aqui neste contexto é complicado mantê-los fechados nas quatro paredes de uma sala. Tenho alunos que quando há uma actividade qualquer aqui na escola trabalham e empenham-se e são muito prestáveis mas depois quando estamos ali no contexto de sala de aula não sei se é um bocadinho de claustrofobia ... não sei.

P. Acha que o curso tem uma carga teórica adequada às características dos alunos?

R. Este curso de logística e armazenagem por acaso tem uma carga teórica muito elevada. Neste curso no operador de informática consegue-se fazer um bocadinho mais de prática apesar de num curso de tipo dois temos uma margem de manobra de dois anos pronto conseguimos fazer muito mais em trabalhos práticos do que no tipo três como eles só têm margem manobra de um ano é mais complicado fazer.

P. Conhece as expectativas dos pais em relação a este curso?

R. Basicamente é os filhos acabarem o nono ano.

P. Quais são as idades dos alunos que frequentam o C.E.F.?

R. Nós temos três alunos com catorze anos, foi pedido de autorização para eles poderem frequentar o C.E.F. de acordo com a legislação e depois temos com quinze dezasseis acho que não tenho nenhum com dezassete. Estes alunos vieram das turmas de percursos curriculares alternativos já vinham com histórico de insucesso já anterior.

P. Como é que está organizado o C.E.F.?

R. Temos uma fase mais curricular portanto que vai durar até Maio em que são leccionados conteúdos com referenciais do centro de emprego e depois eles passam por uma fase de estágio, será ali por volta de Maio, Junho, Julho, finais de Maio apanham o Junho todo.

P. Os referenciais para os módulos são fornecidos pelo centro de emprego?

R. São. Os referenciais relativos aos C.E.F., temos que seguir de uma maneira geral claro com algumas adaptações que ficam ao critério dos professores. As alterações que tenham que ser feitas, os próprios referenciais não dão muita mas dão alguma margem de manobra para nós.

P. Os professores fazem essas alterações individualmente ou nos departamentos onde estão integrados?

R. Não. São só os professores do curso e como só há um C.E.F. também não há a necessidade de haver uma coordenação mais geral dos C.E.F..

P. Os professores que leccionam no C.E.F. também leccionam disciplinas do ensino regular?

R. Sim o ano passado não se passava isso com alguns de nós mas este ano só há uma professora que dá exclusivamente C.E.F. porque está em licença de amamentação pronto tem o horário reduzido.

P. No ano passado ainda havia um currículo um percurso de curriculares alternativos?

R. Sim.

P. Considera que não devia ter terminado a turma de percurso curricular alternativo?

R. Eu acho que vai ser bom para estes alunos passar por uma experiência de mais rigor do que propriamente o percurso curricular alternativo permite. Eu acho que vai ser bom para eles apesar de não saber se eles vão todos aguentar.

P. Como é feita a avaliação dos C.E.F.?

R. A avaliação dos C.E.F. é feita no final. No final do C.E.F. é feito um balanço geral como correu o curso.

P. Onde funcionam as aulas do C.E.F.?

R. As aulas funcionam neste contexto, neste edifício.

P. Considera que eles deviam ter aulas noutra espaço?

R. Facilitava a mudança de espaço. Podia ser um espaço exactamente igual a este com as mesmas características. Se fosse fora... eles já estão habituados a estarem aqui na escola se fossem para um sítio diferente pelo menos naquele primeiro tempo eles sentiam-se um bocadinho peixe fora de água...

P. Qual é a carga horária semanal?

R. É muito elevada. Eles só têm a quarta-feira à tarde livre e todos os dias das oito e meia até às cinco e quarenta.

P. Com aulas teóricas ou têm o estágio incluído?

R. Não têm o estágio incluído.

P. Durante o dia não têm nenhuma aula prática?

R. As aulas ditas práticas, não há propriamente aulas práticas. Há as disciplinas da componente tecnológica que basicamente são aquelas que conferem a habilitação profissional a eles e essas aí permitem um bocadinho mais de prática directamente relacionada com o C.E.F. com o percurso profissional.

P. Que metodologias é que os professores usam nas aulas dos C.E.F.?

R. É isso é o que já tinha falado anteriormente portanto num C.E.F. tipo três como é este na margem de manobra de um ano é complicado. Tem de se dar sempre alguma teoria para eles poderem desenvolver algum tipo de prática.

P. A forma de abordagem dessa teoria considera que é mais expositiva ou que é mais prática?

R. De um modo geral os professores tentam evitar a exposição até porque muito tempo de exposição com este perfil de alunos é complicado pronto de uma maneira geral os professores portanto nós vamos conversando entre nós e nós tentamos fazer trabalhos práticos com algum tipo de guia em termos de pesquisa para eles não estarem ali a ouvir a teórica toda ali.

P. Com que regularidade funcionam os conselhos de turma?

R. Sim por lei o conselho de turma é obrigado a funcionar com regularidade.

P. Como é que se processa a avaliação dos alunos no C.E.F.?

R. A avaliação das aprendizagens. As componentes de avaliação são diferentes do regular. Temos uma componente para as atitudes e valores com peso bastante superior ao peso do currículo regular e mesmo na parte dos conhecimentos valoriza-se também bastante aquilo que eles fazem em contexto de aula não só aquilo que os testes são inevitáveis para ver se aprendem alguma coisinha mas acaba por ser metade metade aquilo que aprendem na parte da parte dos conhecimentos aquilo que eles fazem dentro de aula.

P. Da forma de avaliação sumativa e formativa qual é das duas valorizam mais?

R. É assim a sumativa. Há disciplinas que têm carga horária muito pequena que acaba por ter algum peso às disciplinas T.I.C. neste caso modo de componente científica que é actividades económicas têm só um tempo por semana isto chega-se ao fim do ano tem um peso bastante grande nas outras principalmente as de componente tecnológica mais direccionadas com a logística e aí já dá margem de manobra temos muitas aulas com eles por semana dá uma margem de manobra para se fazer pouco componente sumativa e mais formativa.

P. Como é que se processa a diferenciação pedagógica com estes alunos?

R. O ritmo deles é logo muito inferior ao do regular portanto os professores uma maneira não imprimem aquele ritmo os conteúdos principalmente na parte na componente sociocultural são muito similares ao do regular e isso também dificulta um bocadinho a diferenciação pedagógica dos professores mas de resto acho que as pessoas adaptam um bocadinho os conteúdos também não é aquilo que eles conseguem fazer e depois há também alguma há sempre alguma compreensão por parte dos professores porque há alunos que nós vemos...aquele caso que eu já referi que no contexto de sala

de aula não funciona tão bem mas nós notamos perfeitamente que quando forem para o mercado de trabalho conseguem sobressair.

P. O que entende por diferenciação pedagógica?

R. Qual é o meu entendimento? É o seguinte. Nós temos que trabalhar com o que nos chega às mãos. Eu preferia que quando saíssem, saíssem com mais qualificação do que saem quando saem daqui mas também é a questão que não se consegue imprimir um tão elevado e isso complica um bocadinho as coisas. Respeitar com uma turma mais pequena consegue-se respeitar de uma maneira outra não digo integralmente mas consegue-se mais agora com dezoito alunos é complicado respeitar o ritmo individual pronto isso acaba por ser praticamente impossível mas isso foi este ano do ano passado para este ano aumentaram a lei a lei que limita o número mínimo de alunos C.E.F. e teve que se fazer uma turma maior.

P. Considera a oferta educativa do agrupamento adequada às características do meio onde está inserido?

R. Na minha opinião os percursos curriculares alternativos ... eu acho que o agrupamento sentiu um pouco alguma desilusão com o funcionamento deles e daí não se ter continuado a fazer percursos curriculares alternativos.

P. Mas porque é que diz isso?

R. Porque são situações complicadas a nível da avaliação dos alunos não se conseguem muito bem... os alunos que não correspondem não conseguem muito bem retê-los dar-lhes uma mensagem que eles têm que fazer alguma coisa apesar de aquilo ser alternativo ser um bocadinho mais acessível não se consegue transmitir bem essa mensagem portanto acho que...

P. Encontra alguma razão que justifique isso?

R. Não sei, não sei. Se muitos dos professores que têm no C.E.F. já eram professores deles do ano passado e vejo que não é pela exigência deles que as coisas funcionavam assim como não tenho experiência de percursos curriculares alternativos não sei se será um bocadinho de legislação à mistura não sei se será disso.

P. Mas considera que é adequada a oferta ou que fazia sentido ter outra?

R. Se houvesse a possibilidade de criar mais um C.E.F. um operador de informática acho que uma vez que o agrupamento já o tem se fosse para criar um curso novo não porque já aqui alguns à volta mas uma vez que já o tinha e no ano passado até houve algum sucesso com os alunos que saíram.

P. Os encarregados de educação Interessam-se pelo processo de aprendizagem dos educandos?

R. Depende, há os dois casos. Há alguns que se interessam e há outros até que é difícil falar com eles. Há os dois casos, há os dois casos.

P. Os alunos revelam motivação para as aprendizagens?

R. Depende. Há alguns alunos este ano que até revelam, não digo muita motivação mas revelam alguma e outros já é mais complicado. Há alguns que revelam bastantes problemas de comportamento.

P. Qual é o nível de assiduidade?

R. Têm nível de assiduidade que a legislação permite portanto já tenho alguns que já estão nesta altura já estão um bocado aflitos com faltas ainda não são muitos para aí meia dúzia deles mas já tenho alguns um bocadinho aflitos algumas disciplinas.

P. Há algum caso já de abandono?

R. Não, ainda não.

P. Quando eles começam a faltar qual é o procedimento?

R. O director de turma contacta os pais e avisa que o aluno tem andado a faltar as consequências que vêm de ter tanta falta e depois o encarregado de educação tem alguma responsabilidade nessa matéria.

P. Qual é o impacto deste curso na comunidade?

R. Este curso também é um curso novo foi aberto este ano sinceramente não sei qual é que será o impacto mas eu penso com a quantidade de armazéns que existe aqui na zona que até vai oferecer uma oferta de pessoal com alguma qualificação para desempenhar funções de operador na zona.

P. Como e porque é que escolheram este curso?

R. Foram essas razões há muito há muitos armazéns, há bases mesmo um bocadinho mais longe, há muita oferta a nível de armazéns e armazéns já com algum porte ali o (...)

P. Quais são os critérios para a distribuição de serviços aos professores que leccionarem neste curso?

R. Basicamente o ano passado foi digamos praticamente o departamento tecnológico vieram todos novos para a escola portanto não houve assim um critério muito aprofundado até porque as pessoas não nos conheciam este ano já houve já houve algum critério já foi distribuído eu por exemplo era director era coordenador de curso este ano não podia ser outro porque por causa das horas a colega está em licença de amamentação não podia acumular as horas há mais outra colega que já tem uma coordenação portanto já não se ia atribuir outra coordenação e portanto.

P. Porque é que acha que foi escolhido para coordenar o C.E.F.?

R. Não é assim. Eu fui escolhido porque em primeiro lugar era o único que podia mas também acho que não desempenhei mal as funções os alunos saíram as empresas manifestaram alguma satisfação.

P. Gosta de coordenar o C.E.F.?

R. Gosto. A parte da direcção de turma que me calhou este ano é que já é uma parte mais complicada.

P. Porquê?

R. Porque eu enquanto estou a contactar com empresas sinto-me um bocadinho á vontade enquanto estou a contactar com pais é que é mais complicado mas até agora tem corrido tudo bem. É porque ainda não estou habituado é a primeira vez que estou a ser director de turma.

P. Quais são os problemas que os professores que leccionam no C.E.F. lhe apresentam enquanto coordenador?

R. Os problemas... há um problema ali grave... a turma é muito grande e mesmo para a própria sala está mesmo no limite está mesmo no limite físico não dá para meter mais nenhum aluno lá pronto esse é logo o primeiro problema e é o mais complicado de resolver porque muitos dos problemas de comportamento que a turma apresenta advêm daí da falta de espaço que a sala tem.

P. Por que não uma sala maior?

R. Com as características para ter os computadores para possibilitar que eles façam pesquisas na internet é complicado as outras salas são mais pequenas que aquela portanto ainda era pior.

P. Os professores que leccionam no C.E.F. estão integrados nos departamentos?

R. Sim.

P. Nos departamentos tratam de questões relacionados com os C.E.F.?

R. Sim. Nos outros grupos disciplinares não sei. Falo pelo meu, no meu pronto somos todos professores de C.E.F. então acabamos sempre por discutir em grupo discutir critérios algumas metodologias que também vamos uniformizando um bocadinho a maneira como as aulas são leccionadas.

P. Partilham experiências a nível de conselho de turma?

R. Sim a nível de grupo e a nível de conselho de grupo de turma mais equipa pedagógica conselho de turma são aquelas reuniões de avaliação intercalares equipa pedagógica são mesmo as reuniões mais regulares de C.E.F..

P. Com que periodicidade acontecem essas reuniões?

R. Agora estão a acontecer de semana a semana. Tem havido a necessidade para se uniformizar algumas coisas depois se as coisas entrarem um bocadinho mais em velocidade de cruzeiro vamos fazer propriamente reuniões de quinze em quinze mais ou menos e fazemos algum trabalho pedagógico mais pedagógico em vez de ser reunião fazer um trabalho um bocadinho mais pedagógico porque através dos professores.

P. Quantos professores leccionam no C.E.F.?

R. Ora são doze disciplinas há dois eu acho que são oito ou nove, oito ou nove por aí...

P. Gosta de ser coordenador do C.E.F.?

R. Eu por acaso gosto, por acaso gosto, principalmente quando chegamos ao fim do curso e quando (...) os alunos tinham quatro e cinco no estágio é gratificante ver as pessoas e dizermo-nos que estão a dar nota mesmo porque eles merecem.

Muito obrigado.

## **ANEXO I - PROTOCOLO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DO 1º CICLO (S.4)**

Boa tarde e obrigada por ter aceite colaborar nesta entrevista.

P. Qual é oferta educativa do agrupamento?

R. Neste agrupamento temos alunos até ao 9º ano e depois os alunos que acabam aqui o nono ano vão para o secundário e temos agora a sala de multideficiências do primeiro ciclo que começou com quatro alunos portanto é a oferta que temos a nível da multideficiência dos alunos (...) pronto é isto que temos. Na escola temos espanhol como oferta mas tem sido difícil arranjar professores de espanhol porque há poucas pessoas licenciadas ou com habilitação para espanhol. Ultimamente tem sido... é quase moda ir para o espanhol. Os miúdos quase todos querem ir para o espanhol e porque é uma língua semelhante à nossa e eles conseguem obter notas. Agora toda a gente quer espanhol.

P. Os pais manifestam interesse por essa disciplina?

R. Os pais costumam mostrar. Já é o segundo que esta escola tem espanhol.

P. Como entende que funciona o C.E.F.?

R. Os professores foram escolhidos porque têm perfil, tentam fazer o melhor só que muitas vezes estes alunos são de famílias desestruturadas e que não aproveitam a oferta da escola o problema está aí é que os miúdos não aproveitam a oferta da escola temos aqui famílias e outros que vem de casal (...) casos assim complicados e tem sido muito difícil é com grande vontade do professor com grande empenho e mesmo assim às vezes é complicado por aquilo que vou ouvindo das reuniões.

P. Considera a oferta educativa do agrupamento adequada às características desses alunos?

R. Eu acho que sim, pelo menos são pessoas que se empenharam, pessoas que têm experiência, o corpo docente é estável. Hoje em dia a escola é pouco valorizada pelos pais destas crianças e portanto não auferem aquilo que podiam auferir porque os pais não valorizam a escola. Está aí o grande problema neste momento. São as famílias pouco estruturadas que ainda não vêem a escola como instituição de valor e portanto não é uma política familiar que valoriza a instituição escola é o grande problema que eu vejo nesta altura.

P. Quais são os motivos que justificam a opção do agrupamento pelos cursos de educação e formação?

R. Há miúdos que já vêm desde o primeiro ciclo portanto pouco estimulados para a aprendizagem e isto foi uma vertente para não os perder para não haver abandono e foi nessa perspectiva acho eu que começaram a haver C.E.F. aqui nesta escola. Começaram a chegar aqui miúdos cada vez mais cedo já sinalizados do primeiro ciclo e depois chegam aqui no sexto ano miúdos que às vezes pouco estimulados e foi nessa perspectiva para lhes abriremos portas porque se as famílias ajudassem e com os currículos que há e com a vontade da escola empenhada em convertendo estes alunos em miúdos capazes e com gosto pelas aprendizagens.

P. Por parte de quem começa a surgir primeiro o interesse por esses C.E.F.?

R. Eu acho que os miúdos começam a ter insucesso e depois os professores contactaram os encarregados de educação e mostram-lhes o currículo destes C.E.F. e falando com os pais e vendo a falta de interesse dos alunos e os alunos depois começaram a ver que ali havia actividades que iam mais de encontro das suas capacidades. Foi assim que parece que as coisas foram surgindo só que na prática, estes alunos sabem que “não chumbam” e depois como não há rectaguarda familiar, o sucesso não é aquele sucesso que nas pessoas nos agrada quer dizer é sempre abaixo das nossas ...

P. Conhece a forma como está organizado o C.E.F.?

R. Eu não sei e não estou muito dentro porque são daquelas coisas que vou ouvindo falar nas reuniões de conselho pedagógico. Há uma grande vontade aqui só que muitas vezes as respostas ... eu acho que de parte a nível das novas tecnologias aí os miúdos até gostam mas depois nas outras áreas de aprendizagem acho que os miúdos aí está a ver ...

P. Acha que foi uma boa opção terem terminado com as turmas de percursos curriculares alternativos?

R. Eu acho que não havia população para elas continuarem... terminou porque já não havia candidatos para frequentar.

P. Qual julga ser o impacto dos C.E.F. na comunidade?

R. Quer dizer eu acho que todos estes cursos têm mais valias para a comunidade e também para os próprios alunos só que eu não quero parecer paternalista, só que isto para mim é tudo muito a brincar... é a sensação que eu tenho.

P. Porque é que diz que é a brincar?

R. Porque estes miúdos depois deviam ter continuidade havia de haver escolas vocacionadas que lhes desse (...) e lhes tornasse profissionais competentes para depois serem uma oferta para a própria comunidade terem formação para se inserirem na comunidade porque isto depois é muito livresco e eles não saem com... não têm capacidades para irem voar mais alto não têm depois também cursos práticos, fazem escolaridade vêm cá para fora e não têm grandes alternativas e continuamos a ter uma mão de obra pouco qualificada.

P. Acha que este curso é muito teórico e pouco prático?

R. Acho que estes cursos todos para mim que já sou velhota acho que são muito pouco não há continuidade porque havia de haver portanto este até tem jeito para marceneiro depois vamos investir nele e vamos lhe dar formação em marceneiro e fazia-se um bom carpinteiro e tinha e saia e tinha uma profissão valorizada como o outro tem jeito para mecânico ou tem jeito para canalizador eu acho que falta na nossa sociedade são cursos com estas vertentes.

P. Quando é que os alunos começam a manifestar interesse pela oferta educativa do agrupamento?

R. Eu acho que é no segundo ciclo. No segundo ciclo começa-se a ver. Até ao segundo ciclo os alunos vão indo, depois chegam ao segundo ciclo e as coisas começam a ser mais complicadas e depois há a necessidade... como eles começam a ser miúdos com insucesso há a necessidade de lhes confrontar com as próprias capacidades e dar-lhes pôr-lhes ali olha tu tens esta opção vamos ver se realmente te encaixas ou não e os miúdos depois aí com as famílias tentam.

P. O S.P.O. participa na neste processo?

R. O S.P.O. sim temos lá, neste momento estamos outra vez sem psicóloga. A psicóloga era uma pessoa fantástica que estava aqui, que estava que fazia que tinha uma boa relação com os miúdos só que a S.P.O. é capaz de vir aí em Janeiro depois não há continuidade e têm-se perdido muitas coisas porque é uma escola com muitos alunos e faz falta ter aqui um S.P.O. a funcionar porque hoje em dia hoje em dia mais que nunca durante este meu tempo os alunos precisam de uma orientação.

P. Como é que se processa a sinalização deste alunos?

R. Os alunos são sinalizados pelo S.P.O. depois pelos professores de educação especial e portanto depois são acompanhados esses alunos são acompanhados e têm apoio especializado.

P. O conselho pedagógico pronuncia-se sobre a avaliação destes alunos?

R. Sim. E faz isso com alguma regularidade no final do período, faz-se sempre a avaliação trimestral. Enviam-se os mapas toda a gente do pedagógico sabe... como é que os alunos estão a nível de avaliação, como é que os alunos se vão comportando.

P. Quais são os critérios para a distribuição de serviço aos professores que leccionam nos C.E.F.?

R. Das ofertas do agrupamento temos os colegas do novecentos e vinte que trabalham com alunos surdos, depois temos os técnicos que são os terapeutas os terapeutas também temos a terapeuta da fala temos os interpretes e temos os formadores da língua gestual portuguesa agora na multideficiência temos dois professores do novecentos e dez e dois funcionários que ajudam para aqueles meninos sabe com multideficiência. Dos C.E.F. ... segundo parece isto é escolhido portanto pela directora acho eu sempre são sempre são docentes que tenham um certo perfil e geralmente são professores já conhecem... fazem parte da escola.

P. Os alunos surdos estão integrados nas turmas do ensino regular?

R. No primeiro ciclo os alunos surdos têm uma turma e vão às salas portanto interagem principalmente nas áreas artísticas, nas áreas curriculares como eles precisam sempre de apoio de língua gestual portuguesa portanto eles têm para começarem a dar os primeiros passos eles precisam a primeira coisa do aluno surdo é a língua gestual portuguesa portanto primeiro que tudo todos os conceitos passam pela aprendizagem da língua eles estão em tabu rasa portanto eles quando chegam aqui com eles quando não têm outros pares eles vêm com grande atraso da língua então é prioritário a língua gestual portuguesa depois aqui já quando eles já dominam a língua gestual portuguesa e vêm para o segundo ciclo aí eles já estão nas turmas normais como umas certas portanto com já com a língua gestual obrigatória agora e com a língua portuguesa fora

do contexto normal e as outras aulas têm um interprete de língua gestual sempre na sala.

P. Os professores partilham experiências nos departamentos?

R. Eu acho que sim, pelo menos a escola pelo aquilo que vou vendo tenta ter até actividades muito diversificadas e em que os alunos participam mesmo agora com o dia da alimentação com a republica portanto há sempre uma articulação mesmo ate conosco com o primeiro ciclo e com a pré estamos a tentar arranjar a espaços uma articulação vertical mesmo no inicio do ano a troca de informações e depois durante o ano reuniões de articulação para aferir formas de trabalho e aquilo que está menos bem para essa partilha. A gente vai fazendo reuniões portanto o primeiro ciclo faz com a pré e trabalha muito principalmente nas escolas mais pequenas apesar aqui também se fazer muita coisa articulada. Todas, quase todas as actividades do Plano Anual de Actividades são organizadas em articulação.

P. Conhece os programas ou sabe como são construídos os programas dos cursos de educação e formação?

R. Não, não sei.

P. Qual julga ser a representação que os professores têm de currículo?

R. Claro cada divisão tem as suas linhas orientadoras, depois aí claro eu acho que é articulado eu acho que vejo tudo em articulação é articulado com o programa é articulado com os alunos senão não fazia sentido. Quer dizer não há coisas estanques não é têm de ser todas elas trabalhadas e com estratégias para atingir os objectivos que o professor tem.

P. Pela prática de ensino que tem considera que o currículo é decidido pela administração central ou é a escola tem autonomia curricular para poder construir?

R. Há sempre as linhas orientadoras não é mas a escola hoje em dia há flexibilização do currículo felizmente e o professor sem fugir às linhas orientadoras pode trabalhar começar pelo fim se isso for mais de acordo com os interesses dos alunos e jogar as coisas no sentido de atingir os objectivos porque se eu tenho alunos por exemplo de uma zona rural a nível do estudo do meio em vez de querer começar por isso quero começar a trabalhar as coisas mais próximas dos alunos eu tenho autonomia para poder articular e flexibilizar o currículo de acordo com a minha turma e os interesses dos meus alunos felizmente.

P. Considera que o projecto curricular do agrupamento consagra a autonomia curricular?

R. Eu acho que o projecto curricular de agrupamento é foi portanto é concebido com a participação de todos aqueles que estão portanto todos são chamados portanto a participar e são levados às bases para os departamentos e os departamentos depois trazem ao conselho pedagógico. As manifestações expressas pelos vários departamentos como o PAA como o projecto o regulamento interno tudo isso vai às bases e depois faz-se o com as opiniões dos vários departamentos o documento depois é organizado.

P. O que é que considera ser a diferenciação pedagógica?

R. A diferenciação pedagógica para mim é dar ao aluno aquilo que ele necessita assim de uma maneira muito simples portanto aí é que está para mim essa é eu tenho este aluno tem estas necessidades e eu tenho de arranjar estratégias e motivações para conseguir que esse aluno não se sinta excluído que se sinta que a escola tenha um significado para ele.

P. Qual é o papel da avaliação?

R. A avaliação é importante mas para mim a avaliação é contínua e para um aluno que tem uma baixa auto estima que tem uma família desestruturada e que tem até a nível cognitivo dificuldades nem que ele demore um ano só para aprender tudo o que ele aprende é muito significativo portanto para mim como é que eu te digo eu não vou muito para ele tenha que aprender grandes coisas quando aprende aquilo que pode aprender é preciso é que aprenda e que tenha significado para ele.

P.A partir de que referentes é que selecciona as metodologias na sua prática pedagógica?

R. Eu acho que cada professor faz uma avaliação diagnóstica dos seus alunos e depois vai tendo respostas educativas para cada aluno. Eu tenho um aluno em motricidade não sabe estar não tem regras eu tenho de começar a investir ali. Se eu tenho um aluno que já sabe ler que chega... eu num primeiro ano... por exemplo há muitos que já conhecem as letras e há outros que nem sabem fazer um risco. Eu tenho de saber dar àquele que não tem nada e também saber ao mesmo tempo dar mais àquele que tem mais para não se sentir desmotivado quer dizer é este jogo que o professor tem de fazer portanto não pode dar chapa zero a todos não eles são vinte são vinte alunos mas são vinte alunos todos diferentes e temos de ir fazer essa diferenciação e é assim que vejo as coisas.

Obrigada pela sua colaboração.

## **ANEXO J - PROTOCLO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS (S. 5)**

Boa tarde e obrigado por se ter disponibilizado para colaborar na realização deste trabalho.

P. Qual é a oferta educativa do Agrupamento?

R. Actividades extra curriculares, clubes, ateliers, espanhol, apoios pedagógicos personalizados e aulas de recuperação, disciplinas de introdução às actividades plásticas, música no ensino articulado e um C.E.F.. Educação para a saúde (dentro das aulas), biblioteca escolar, parcerias com a biblioteca municipal. Vamos a 28 e 29 de Outubro. Vamos ver para os alunos do 7º e 9º a uma actividade relacionada com o cavaleiro da Dinamarca à biblioteca.

P. Considera a oferta educativa adequada ao meio onde a escola está inserida?

R. Sim, plenamente. Dia 29 de Outubro vai haver uma acção de sensibilização para pais e encarregados de educação que tem como tema Pais que lêem, filhos felizes. Isto é mais uma abertura ao meio. No ano passado realizou-se a feira do livro e pela primeira vez abrimos à noite à comunidade e ficámos muito contentes.

P. Considera a oferta educativa do Agrupamento adequada às características dos alunos?

R. Sim. É para eles que nós trabalhamos. Então não é? È para eles que trabalhamos.

P. Quais os motivos que justificam terem acabado os Percursos Curriculares Alternativos?

R. Os alunos não terem perfil. Exigências do Ministério da Educação.

P. Quais os motivos que justificam a opção do Agrupamento pelos Cursos de Educação e Formação?

R. O C.E.F. tem haver com abandono escolar. Se houvesse possibilidade de manter os dois seria melhor porque os objectivos deles são diferentes.

P. Como avalia a oferta educativa do Agrupamento?

R. Avalio de forma positiva. Acho que o trabalho que desenvolvem é em benefício dos alunos.

P. Qual julga ser o impacto destes cursos na comunidade?

R. O impacto na comunidade é muito bom. Houve adesão à feira do livro. Quando reunimos com os pais aparecem em grande número.

P. Que características têm os alunos que procuram os C.E.F.?

R. São alunos com muitos problemas, indisciplina, são pouco ou nada estudiosos, sem objectivos para o futuro. Há pelo menos um aluno com necessidades educativas especiais. Não transitou devido à falta de empenho e assiduidade.

P. Quando é que os alunos começam a manifestar interesse em frequentar os C.E.F.?

R. O interesse coincide com o tempo em que começam a ter muito insucesso. Os pais nem sempre se interessam...

P. Como se processa o encaminhamento destes alunos para o C.E.F.?

R. Conselho de turma, psicóloga. Os pais são ouvidos, o Conselho Pedagógico também se pronuncia.

P. Quem são os professores que leccionam nos C.E.F.?

R. Pode ser qualquer professor. Não há perfil.

P. Quais são os critérios de selecção destes docentes?

R. Conforme as necessidades de preenchimento de horário.

P. Os professores partilham, no departamento, experiências pedagógicas?

R. Partilham materiais, fichas comunicam uns com os outros. Por escrito não. Só nos corredores.

P. Onde são construídos os programas/módulos do C.E.F.?

R. Os módulos considero-os desadequados.

P. Os programas são analisados nos departamentos?

R. Não. Cada professor gere a planificação de acordo...

P. A partir de que referentes são construídos os módulos?

R. Currículo nacional.

P. Que noção tem de currículo, como considera que ele é definido?

R. É tudo um pouco. Está tudo interligado. Dou comigo a mandar mails aos colegas e aos alunos à uma e duas da manhã. Não há tempo suficiente.

P. Pela sua prática de ensino considera que o currículo é decidido pela administração central?

R. A escola não tem papel nenhum no currículo. Vem tudo de cima. Só temos que trabalhar e desenvolver.

P. Considera que o projecto curricular do agrupamento consagra a autonomia curricular?

R. Considero que sim.

P. O que considera ser a diferenciação pedagógica?

R. Diferenciação pedagógica... eu conseguir sentar-me ao lado do aluno com calma, fazer fichas adequadas aquelas características. Estar mais atenta e valorizar mais o aluno. Reforço positivo. Tem importância porque o aluno pode ver reconhecido o seu trabalho.

P. A partir de que referentes selecciona as metodologias de ensino-aprendizagem?

R. O currículo, competências específicas manuais, dicionários, informática...

Muito obrigado pela sua colaboração.

## **ANEXO K - PROTOCOLO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DAS CIÊNCIAS EXACTAS (S. 6)**

Boa tarde e obrigado por ter aceite colaborar nesta entrevista.

P. Qual é a oferta educativa do agrupamento?

R. A oferta educativa do agrupamento é o espanhol depois a nível do primeiro ciclo existe inglês educação física e musica. Também aqui a nível de escola a oferta educativa da língua portuguesa com mais meio bloco a nível de quinto ano e sétimo a matemática sexto ano e oitavo também a nível educação tecnológica há vários clubes. Nesses clubes temos o laboratório de matemática clube do ambiente clube da floresta um laboratório de línguas. Temos um curso de educação e formação que está a funcionar com uma turma de nono ano que anteriormente foram duas turmas de percursos escolares alternativos. Este ano devido à opção e atendendo às exigências do ministério há uma turma com dezoito alunos. A turma de percursos curriculares alternativos acabou por imposição do ministério. Este ano foi transformada em C.E.F..

P. Considera a oferta educativa do agrupamento adequada ao meio onde a escola está inserida?

R. Sim essa oferta foi em função do tipo de população de alunos que tínhamos características e dificuldades.

P. Considera a oferta educativa do agrupamento adequada às características dos alunos?

R. Sim.

P. Quais são os motivos que justificam a opção do agrupamento pelos cursos da educação e formação?

R. Basicamente o insucesso que os alunos estavam a sentir no currículo normal daí a necessidade de arranjar currículos adequados a esses alunos e quando se formou estas duas turmas foi precisamente para ir responder às características que os alunos manifestavam tiveram sucesso pelo menos.

P. Os pais dos alunos foram ouvidos?

R. Houve uma adesão muito grande os pais dos alunos são ouvidos e também dão sugestões, não se toma a decisão sem ouvir primeiro os pais isso não, os pais têm de estar.

P. E da parte dos professores?

R. Também foram muito ouvidos.

P. Para definir o tipo de cursos a implementar ouviram as empresas?

R. Antes da formação dos cursos teve de ser feito contacto com as empresas para saber até que ponto havia disponibilidade para depois esses alunos poderem fazer estágio e a empresas que manifestaram pelo menos uma grande efectividade e os alunos todos já que existia um curso terminaram no ano passado e houve muita receptividade por parte das empresas.

P. Como é que avalia a oferta educativa do agrupamento?

R. Acho que é uma boa oferta pelo menos pelos indicadores que temos sobre o aproveitamento que os alunos têm. No balanço que foi feito no conselho pedagógico e apresentado em conselho geral foi uma boa opção foram as escolhas melhores dentro das características que temos a população escolar.

P. Qual julga ser o impacto destes cursos na comunidade?

R. A seu tempo se verá mas os alunos ficam com uma possibilidade pelo menos uma porta aberta inserirem-se no mercado de trabalho pelo menos da parte de algumas empresas relativamente a alguns alunos houve uma informação bastante positiva e daí a possibilidade de eles poderem mais facilmente chegar à via do trabalho.

P. Na sua opinião julga que os percursos curriculares alternativos eram uma opção mais adequada que os C.E.F.?

R. Não sei se é mais adequada. Eu penso que em termos da certificação que o Ministério quer dar... eu penso que é mais por essa via porque o percurso provavelmente também não estou bem dentro da legislação mas a via do percurso não sei se estaria a equiparar ao tal certificado que eles dão ao curso de formação e daí talvez uma questão de nomenclatura porque as disciplinas depois são basicamente têm sequência do percurso.

P. Que características têm os alunos que procuram os cursos de educação e formação?

R. São alunos com fracos rendimentos são de famílias desestruturadas com fraco aproveitamento com currículo normal mas são alunos que têm capacidades.

P. Para além dos alunos com insucesso existem outros que também procuram os C.E.F.?

R. Existem. Há alunos que têm qualquer forma de desintegração. Os alunos com muitas dificuldades normalmente até nem vão para estes cursos, para esta opção, são assim alunos que têm insucessos repetidos e retenções não quer dizer que sejam os alunos com mais dificuldades de aprendizagem

P. A turma do C.E.F. tem lá alunos com N.E.E.?

R. Não.

P. Quando é que os alunos começam a manifestar interesse por frequentar estes cursos de educação e formação?

R. Quando normalmente estão no segundo ciclo mas quando chegam ao terceiro ciclo e aí há um grande quando começam a retenções a nível do sétimo ano. Foi no sexto ano que esse curso foi preparado porque já se previa o que é que ia acontecer e eles quando foram para o sétimo já foram para os percursos porque iam ter já tinham tido retenções no primeiro ciclo e iam continuar a tê-las e aí fez-se a previsão do que é que podia acontecer e de facto não estava errada porque eles iam ter problemas.

P. Como é que se processa o encaminhamento dos alunos que vão para estes cursos?

R. São encaminhados para os apoios educativos. Os apoios educativos para os serviços de psicologia e daí, depois para as várias opções por vezes nem são cá nesta escola, outras opções que eles podem ter quando são muitos alunos, que foi o caso deste curso o número de alunos para constituir a turma tem um limite e este ano aumentou passou para quinze e eram dez. Também temos esse problema porque deviam ser duas turmas e é só uma está a ter problemas porque dezoito alunos não é fácil.

P. O conselho pedagógico pronuncia-se sobre o encaminhamento destes alunos?

R. Muito. Sempre, sempre sobre as opções. Aliás quando são os relatórios periódicos do insucesso dos alunos normalmente, vai-se ver o que é que aconteceu porquê e depois tentar equacionar as situações e criar mais atempadamente possível as soluções. Cada caso é analisado por si e depois se as características forem semelhantes tenta-se agrupar para que os alunos possam porque eles são só nesse tipo de cursos só em turma portanto a turma tinha havia dez alunos formou-se duas turmas também foi criteriosamente porque eles não podiam estar em conjunto pronto miúdos muito problemáticos este ano estão juntos vamos lá ver.

P. Quem são os professores que leccionam nestas ofertas educativas?

R. Normalmente são os professores com mais anos de experiência neste tipo de currículos ou neste tipo de programas e também têm de ter alguma motivação portanto são seleccionados com vários critérios a antiguidade a experiência e também algum tacto para poderem lidar com estes alunos.

P. Os professores são ouvidos e são ouvidos antes de lhes ser distribuído este serviço?

R. Em termos da motivação são.

P. Os professores que leccionam nestes cursos partilham experiências pedagógicas nos departamentos ou nos grupos disciplinares?

R. Sim partilham, mas também têm reuniões conjuntas e pronto na delineação de estratégias é muito em conjunto com os colegas com os pares no departamento relatam o que se passa mas mais sumariamente porque, pronto, o tipo de problemas são diferentes.

P. Os programas destes cursos são analisados nos departamentos?

R. Não, não. Normalmente há directrizes de acordo com a legislação e é por módulos e os módulos têm de ser cumpridos e portanto passa um bocado à margem dos departamentos porque há linhas mestras que já vêm de superior

P. Os departamentos não supervisionam o programa?

R. Sim. Supervisionar só em termos de gestão de tempo de critérios de avaliação mais nessa parte porque me termos de conteúdos não, não porque eles estão definidos.

P. Como é que considera que ele é definido o currículo regular?

R. Temos as normas superiores e depois tentamos adaptar à nossa realidade e aí definimos o nosso currículo de acordo com respeitando a lei mas também pondo alguns cunho pessoal aqui da de nível de escola e de agrupamento.

P. Quem considera que define o currículo? A administração central ou o agrupamento?

R. Eu penso que o currículo, vamos lá, as linhas gerais sim... agora a escola acaba por definir o seu currículo, portanto tem uma estrutura própria a nível de conselho de disciplina e depois a nível de conselho pedagógico que depois acaba por definir o currículo que quer que vai ser.

P. Considera que o projecto curricular do agrupamento consagra a autonomia curricular?

R. Sim, acho que sim.

P. A partir de que referentes é que são construídos os programas nos cursos de educação e formação?

R. De referentes do projecto educativo, o projecto curricular de agrupamento, é como se fosse a bíblia, tem lá as normas portanto temos a legislação mas isso é norma. Depois o projecto curricular adapta à escola e ao agrupamento portanto são basicamente o projecto educativo e o regulamento interno e o projecto curricular de agrupamento são os três referenciais para que funcione o resto.

P. O que é que considera ser a diferenciação pedagógica?

R. Isso tem muito que se lhe diga a diferenciação pedagógica. Diferenciação pedagógica é tentar estruturar a maneira de funcionar de acordo com as características dos alunos que temos à nossa frente, quando é feito o diagnóstico e estou a pensar no início de um ciclo ouvimos já os colegas do ciclo anterior em que eles nos alertaram

para algum tipo de problemas que detectaram nós depois fazemos um diagnóstico e vamos verificar e partir daí vamos tentar construir nosso programa para podermos trabalhar com aquele grupo de alunos que temos à frente tenta-se vá lá agrupar de acordo com as dificuldades e competências e trabalhar fazendo (...) havendo portanto nas metodologias a utilizar são diversas na sala de aula podemos ter vários.

P. A partir de que referentes é que selecciona as metodologias que quer aplicar na prática pedagógica?

R. Tenho os resultados do ano anterior, tenho os resultados das aferições que para mim são referentes. Ao longo do ano vão sendo os testes que vou realizando a observação que vai sendo feita e a partir daí vai-me permitindo adequar para que as metodologias que tento implementar tenham algum efeito.

P. Que importância atribui à avaliação neste processo de diferenciação?

R. Eu atribuo um peso grande na avaliação, normalmente a avaliação tem em conta determinados factores aqui por exemplo foi estipulado numa escala de cem setenta por cento para os conhecimentos trinta por cento para as atitudes e tentamos dentro desses setenta por cento subdividir ainda uma em termos de parte escrita e parte de trabalhos dentro das atitudes fica decidido em pedagógico que tipos de atitudes a privilegiar e aí é atribuído o respectivo peso depois em termos de avaliação final portanto é feita de acordo com critérios.

P. Qual é a forma de avaliar que privilegia, a avaliação formativa ou a sumativa?

R. Formativa sempre, portanto sempre a formativa. É evidente que no final de período tem de culminar com um determinado nível e aí far-se-á a sumativa mas sempre formativa.

Obrigado pela sua colaboração.

## **ANEXO L - PROTOCOLO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DE DEPARTAMENTO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS (S.7)**

Bom dia e obrigado por ter aceite colaborar nesta entrevista.

P. Qual é a oferta educativa do agrupamento?

R. Então a oferta educativa do agrupamento depende do nível de ensino. Para o primeiro e segundo ciclo são as ofertas que estão no currículo para o terceiro ciclo em termos de línguas, temos oferta do espanhol para os alunos mais problemáticos e com outras apetências e comportamentos de certa forma desviantes. A escola criou os C.E.F.. Os C.E.F. neste ano são só há uma turma de armazéns por opção dos alunos a escola tinha como oferta armazéns e informática foram os alunos que optaram por armazéns essa opção de certo não essa opção de certo não é o facto de o ano passado a turma de C.E.F. de informática se revelar muito pesada para os alunos a carga técnica era excessiva para o perfil dos alunos os alunos quando foram o ano passado para o C.E.F. de informática tinham criado outras expectativas que não se vieram a concretizar ao longo do ano lectivo daí a rejeição colectiva aos C.E.F. aos C.E.F. de informática.

P. Porquê a opção pelo espanhol?

R. A opção pelo espanhol é de certa forma porque os alunos e os pais... penso que tem mais a haver com pais do que propriamente com os alunos, consideram que o espanhol lhes traz mais garantias em termos de futuro fazemos parte da península ibérica a Espanha está aqui ao lado e em termos de futuro muitos alunos aspiram em entrar se não conseguirem cá em Portugal em entrar numa faculdade aqui ao lado no nosso país vizinho. O espanhol é uma mais valia para o futuro tanto mais que em termos de política europeia o espanhol está a entrar com muito mais força relativamente ao francês daí que os pais, e foram os pais que propuseram há dois anos no final do ano lectivo que a escola tivesse a oferta do espanhol para os seus filhos. O agrupamento considerando que se não se criassem as condições nesse sentido que poderia de certa forma perder alunos para as escolas e criou o espanhol criou o espanhol existindo

grandes grupos de bloqueio dentro da escola por parte do grupo francês dos professores de francês do grupo de francês foi muito difícil criar o espanhol o espanhol não tinha sido há mais tempo precisamente por causa desse grupo de pressão tem a haver com a perda de horas para os grupos e a realidade é essa e não estavam a deixar entretanto os pais vieram com uma petição no final do ano esse grupo não estava á espera foi criado tudo em sigilo com uma grande com um grande numero de assinaturas e nessa altura ainda era o anterior executivo e o professor contente abriu o espanhol que já estava também de saída mas abriu o espanhol e aqui ficou o processo foi um pouco assim.

P. O ano passado existiram duas turmas de percursos curriculares alternativos. Por que razão é que terminaram?

R. Terminaram a meu ver mal porque aquelas duas turmas de currículos eram turmas muito especiais com alunos *sui generis* alunos que tinham perfil educacional que não se enquadra no perfil dos C.E.F.. A decisão não foi do pedagógico.

P. Então quem é que decidiu?

R. A decisão foi do director, e este ano, e tem a haver com verbas os C.E.F. trazem verbas para as escola os percursos curriculares alternativos não traziam e então o que é que se fez por e simplesmente as duas turmas de percursos curriculares alternativos e eram duas turmas especificas porque havia alunos cujo o comportamento era de tal maneira impeditivo de se agruparem uns com os outros. Foi necessário há três anos atrás fazer duas turmas de percursos curriculares alternativos e a solução encontrada para esse grupo de alunos conseguir dar o salto e prosseguir a sua escolaridade desse grupo nove tinham ficado retidos há uns atrás no quinto no quinto ano eles vieram para o segundo ciclo sem as competências exigíveis no currículo para terminarem o primeiro ciclo e aqui foi a solução encontrada na turma de currículos para eles prosseguirem a sua escolaridade no final do ano por decisão do director. No final do ano lectivo anterior por e simplesmente as turmas fecharam, não foi a pedagógico. As turmas fecharam e foi criada uma única turma de C.E.F. ou seja as duas turmas juntaram-se

alguns alunos entretanto saíram foram procurar outras oportunidades e ficou uma turma de C.E.F. de dezanove. A turma de C.E.F. foi a junção dos dois percursos curriculares alternativos ao que ao que é dado a observar é uma turma explosiva. Os professores que estão a leccionar esta turma de C.E.F. andam completamente em orbita devido aos comportamentos desajustados ao desinteresse dos alunos pelas actividades antigas e tanto mais que a sua escolha foi de certa forma imposta pelas condições que a escola lhe ofereceu.

P. Considera que houve benefício para os alunos pelo facto de transitarem para um C.E.F.?

R. Não. Ou seja nem todos os alunos que estão nessa turma de C.E.F. têm perfil para ingressarem numa turma de C.E.F.. Alguns deviam estar nos percursos curriculares alternativos porque não têm perfil para estar neste tipo de curso, que é um curso de certa forma e muito bem, a filosofia dos cursos de C.E.F. está muito bem conseguida os C.E.F. são para integrarem estes alunos na vida activa no mundo do trabalho alguns alunos ate por questões emocionais e cognitivas não têm maturidade para estar para ingressar ainda, tanto mais que alguns até são novitos não significa que daqui a mais um ano ou dois não tivessem, ou seja, nos percursos curriculares alternativos. e depois ingressarem então e teriam mais maturidade para agora vamos o que é isto mas estou um pouco reticente.

P. Considera a oferta educativa adequada ao meio onde a escola está inserida?

R. Sim. Tanto os C.E.F., tanto mais que há armazéns nas redondezas. Há vários. O curso de armazéns é o único. Alguns miúdos o que gostavam não era do curso de armazéns era na parte da carpintaria mas depois a escola certamente fez o estudo e havia poucos locais onde eles pudessem depois estagiar aqui nas redondezas.

P. A opção foi feita em função dos locais onde podem estagiar e não do interesse dos alunos?

R. Dos locais e não do interesse dos alunos.

P. Os C.E.F. são adequados às características dos alunos?

R. Não, não. Os alunos que estão no C.E.F. não têm características para estarem nos C.E.F. esse é que é o problema... e depois no final do ano se nos for permitido fazer a avaliação do aluno. Os pais no fundo têm muito poucas opções para os filhos é um meio sociocultural baixo o desemprego graças há situações gritantes a principal preocupação destes pais é tê-los na escola e tê-los ocupados e os C.E.F. têm uma característica terrível para os miúdos mas é muito boa para os pais em que eles estão cá das oito e meia às cinco e meia da tarde a carga é excessiva os miúdos andam saturadas de escola mas os pais andam contentes porque eles estão aqui dentro da escola.

P. Como é que avalia a oferta educativa do agrupamento?

R. A oferta educativa, penso que o que falha apenas é não continuarem as turmas dos percursos curriculares alternativos e terminarem o ciclo ou seja os três anos para o qual foram criadas as turmas dos percursos curriculares alternativos foram criadas para fazer o terceiro ciclo não faz muito sentido terminar a meio o projecto que estava a resultar que a ser conseguido.

P. O Conselho Pedagógico questionou essa opção da direcção de terminar com os percursos curriculares alternativos?

R. Sim, mas o que nos foi dito é que foi decidido que seria melhor para a escola e que mesmo em termos de ministério que eram essas indicações que tinham.

P. Qual julga ser o impacto destes C.E.F. na comunidade?

R. É assim, na comunidade educativa dentro da escola os C.E.F. estão este ano a tornar-se um mundo à parte. Os miúdos têm um perfil característico alguns de certa forma são

muito insubordinados algo violentos ate para os miúdos mais pequeninos isto é do quinto ao nono daí quando se ouve falar em C.E.F. os miúdos mais pequenos desviam-se os funcionários ignoram-nos e eles consideram-se de certa forma impunes para manterem seu reinado.

P. Quais as características dos alunos que frequentam os C.E.F.?

R. São miúdos com muitas dificuldades de aprendizagem e estão muito aquém do currículo normal muito aquém.

P. Nos C.E.F. existem alunos com necessidades educativas especiais?

R. Não os miúdos do três não integram os C.E.F..

P. Quando é que os alunos começam a manifestar o interesse por ir para os C.E.F.?

R. São os professores que os orientam e são os pais. Os professores depois, de certa forma, junto dos pais fazem chegar essa mensagem. Os alunos quando são chamados à atenção e lhes explicam, manifestam interesse tanto mais que eles este ano o interesse que eles manifestaram era para a área da carpintaria só que essa não foi possível ser oferecida de modo que foram para uma oferta dentro das foi duas coisas a ser informática e as armazéns portanto dentro das dois eles escolheram tiveram opção de escolher dentro dos dois escolheram armazéns.

P. Qual é o contributo do serviço de psicologia e orientação no encaminhamentos desses alunos?

R. Eu penso... o que acontece também é que o serviço de psicologia e orientação neste agrupamento... não sei dos outros... peca por falta de disponibilidade, o psicólogo é para todo o agrupamento portanto temos novecentos alunos como é que é possível um técnico dar resposta a novecentos alunos é manifestamente insuficiente as prioridades

que são estabelecidas acabam por não conseguir responder às necessidades o que de certa forma é frustrante para o técnico e para os professores que consideram que não vêem os problemas dos miúdos resolvidos atempadamente e depois tudo acaba por demorar e quando chega a resposta peca por ser tardia e às vezes inoperante.

P. Como é que é feito o encaminhamento dos alunos para um curso de educação e formação?

R. Nos conselhos de turma intercalares e principalmente no final do período mais final de segundo período e depois terceiro período os professores começam a tentar perceber o que é que se pode fazer por determinado aluno que não consegue atingir os objectivos mínimos e as competências essenciais de determinadas disciplinas geralmente num grupo de três quatro cinco disciplinas e a opção qual é C.E.F.. Depois será entregue. O director de turma manifesta a sua preocupação junto do órgão de direcção e o órgão de direcção geralmente é ele que faz esse tipo de trabalho penso que deve ser a assessora não propriamente o director mas a assessora que depois com mais uma pessoa ou duas que já tenha trabalhado nos C.E.F. que faça esse projecto e que o mande para

P. O conselho pedagógico tem alguma intervenção na avaliação destes alunos?

R. Não, não.

P. Quem são os professores que leccionam nessas ofertas educativas?

R. A resposta sincera é quem cá chega. É-lhe atribuído aquele serviço independentemente do perfil os professores que estão no agrupamento provavelmente haverá dois ou três que manifestam interesse e que será atribuído mas é uma minoria e digo dois ou três e se calhar já é excessivo.

P. Os professores que leccionam nessa oferta educativa partilham experiencias nos departamentos ou nos grupos disciplinares?

R. Nos departamentos e nos grupos disciplinares partilham.

P. Com todos os outros das outras áreas disciplinares?

R. Com todos os outros das outras áreas disciplinares. Os C.E.F., anteriormente os percursos curriculares alternativos era sempre motivo de reflexão e de certa forma de partilha por parte do restante grupo.

P. Quando se refere à partilha refere-se em termos de comportamentos ou em termos de prática pedagógica?

R. Em termos de práticas pedagógicas o que está a resultar o que é que se pode fazer estamos com este problema o que é que se vai o que é que se pode qual é a estratégia e os professores partilham entre si experiências que já tiveram noutros lados noutras situações materiais eu penso que a partilha de materiais é muito importante e felizmente penso que é uma prática que estamos a ter aqui neste agrupamento e nesta escola os materiais circulam dentro do grupo e qualquer material que é feito é sempre adaptado aos C.E.F. portanto é sempre adaptado ao perfil dos C.E.F. as competências são sempre de certa forma simplificadas e as estratégias alteradas.

P. Quem constrói os módulos ou os programas dos C.E.F.?

R. Faz-me uma boa pergunta. Eu penso que os professores no caso da geografia que os professores o adaptam de acordo com o que vem do ministério, que adaptam à realidade

P. Os programas passam são apresentados e debatidos no departamento?

R. O que é provado em departamento são os critérios o programa não no caso dos C.E.F.. São da responsabilidade de cada um dos professores.

P. Da noção que tem de currículo como é que consegue defini-lo?

R. O currículo nacional. É assim no caso das disciplinas que formam o meu departamento. Para o segundo ciclo é funcional perfeitamente exequível no caso do terceiro ciclo tanto na parte da geografia como da parte da história não é não é compatível com o tempo que têm para leccionar para o tempo semanal ou seja alguns anos atrás reduziram o tempo semanal mas tiveram o currículo e os professores por mais que consigam que tenham que simplificar o currículo dificilmente o conseguem cumprir da forma como ele está porque ele é extremamente extenso e inviabilizável de acordo como o novo o novo a nova carga horária. O currículo, eu entendo como um projecto o manual. Na prática para o conseguirmos leccionar tem de ser como projecto o manual nem sempre corresponde ao currículo nem sempre os manuais adoptados estão de acordo com os currículos e mal do professor que pega no manual e o consegue cumprir o currículo tem de ser analisado e depois tem de ser desmontado pelo grupo disciplinar e a transformá-lo num projecto a ser implementado.

P. Quem considera que decide e define o currículo?

R. O currículo é decidido pela administração central. Eu considero que tem de ser assim e considero e vou dizer porquê, porque é assim o currículo tem de ser igual para todos os alunos daquele país tem que haver uniformização agora a desmontagem do currículo e a adaptação para o meio tem de ser feito por cada agrupamento mas tem que ser sempre tem que ser sempre como pano de fundo e depois ele é leccionado de acordo com as características dos alunos as suas características socioeconómicas características sociais e o meio onde a escola está inserido para darmos para darmos os rios na geografia se eles estão aqui ao pé do rio Tejo ou ao pé rio é muito fácil operacionalizar em termos práticos e do que se eu estiver numa região montanhosa porque os rios não se encontram ali estás a ver.

P. Considera que o projecto curricular do agrupamento consagra a autonomia curricular?

R. Sim, sim. Sem duvida nenhuma agora é preciso é que os professores a usem e a saibam usar em prol dos alunos, essa é outra questão.

P. Como que define o conceito de diferenciação pedagógica?

R. Então o conceito de diferenciação pedagógica é um conceito abstracto que tem de ser operacionalizado por cada professor de acordo com o eu grupo de turma e dentro da sala de aula é impensável o professor pensar que consegue leccionar da mesma maneira para aquele grupo então conhecendo o grupo de turma e esse conhecimento tem de ser feito pelo conselho de turma o conselho é que tem experiências da turma no seu conjunto e depois no fim de partilhado cada professor tem de adaptar à sua disciplina e àquele grupo há um aluno que é excelente a educação física mas a língua portuguesa ou a historia tem imensas lacunas a estratégias adaptadas pelo professor de educação física não podem ser as mesmas para o professor de historia ou professores.

P. Quando fala nessas estratégias refere-se exactamente a quê?

R. Dentro da sala de aula só posso falar daquilo que conheço é assim dentro da sala de aula eu tento não faço muito trabalho colaborativo trabalho de paz utilizo suportes visuais porque tenho alunos na turma que aprendem melhor através da visão menos suporte auditivo porque eles têm muito mais dificuldade em ouvir e concentrar-se assim sendo o que é que eu faço tento utilizar o visual e depois o concreto escreverem trabalharem construirão são eles que constroem o seu próprio conhecimento e isso fá-los estar ocupados e os grupos utilizo grupos de nível ou seja os alunos que têm mais apetências de desenvolverem as suas aprendizagens depois são de certa forma supervisores dos alunos mais fracos que têm mais dificuldades e que muitas vezes compreendem melhor se for seu colega a explicar muito melhor compreendem muito melhor do que se for eu.

P. Quais são os referentes a partir dos quais selecciona as metodologias que pretende implementar no desenvolvimento da prática pedagógica?

R. Eu selecciono as metodologias de acordo com meu grupo de turma tenho uma turma tenho duas turmas tenho a turma A e a turma B e eu não faço tenho o mesmo programa mas não dou a aula da mesma maneira porque os grupos são diferentes são diferentes só conhecendo-os só estando lá e só e é assim nós vamos também aprendendo com eles é que nos dizem para onde é que nos levam e depois temos que seguir temos que seguir ao som e a minha experiência nesse sentido sinto-me privilegiada porque gosto imenso de estar com os alunos e de leccionar as minhas disciplinas e são eles que me encaminham e são eles que puxam por mim portanto eu faço eu preparo os meus materiais de acordo com aquele grupo portanto faço duas preparações porque tenho duas turmas diferentes e o que dou numa muitas vezes não dou noutra embora o programa seja o mesmo por exemplo na turma B para comemorar o centenário da republica há um aluno que é excelente a historia e que me pediu para dar a aula e eu dei-lhe um tempo da minha aula para ser ele o protagonista eu não pude fazê-lo no A no A tive que utilizar um powerpoint para os motivar para o espectáculo que nós fizemos na segunda feira que foi a escola toda aqui foram chamadas à sala com toques de tambor e depois ali na janela fez-se o proclamação da República pelo José Relvas, um grupo de alunos leu a cartilha da propaganda republicana, depois cantou-se o hino e hasteou-se a bandeira portanto a preparação nas duas turmas para esta actividade do departamento não foi de todo igual porque não tinha que ser e agora nesta altura o director convidou-me para ir para o ensino especial e eu disse que não se fosse antes de começar o ano eu até iria porque eu ate iria e espero um dia lá voltar mas agora já estou com meu grupo já estão encaminhados já estamos orientados não tinha coragem para ir ainda lhes disse provavelmente eles disseram “oh professora nem pense, então e agora como é que é?” e pensei: realmente agora como é que é?

Obrigada pela sua colaboração.

## ANEXO M - GRELHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

1ª Categoria Oferta Educativa do Agrupamento	1.1 - A opção pelo Espanhol 1.2 - Cursos Alternativos 1.3 - Contextualização da Oferta 1.4 - Referentes na concepção dos Cursos
2ª Categoria Características dos alunos que frequentam o Curso de Educação e Formação	2.1 - Alunos com Dificuldades de aprendizagem 2.2 - Alunos com problemas de comportamento 2.3 - Alunos com abandono escolar
3ª Categoria Impacto da Oferta Educativa na comunidade	3.1 - As empresas 3.2 - Encarregados de Educação/Pais
4ª Categoria Processo de encaminhamento dos alunos para Curso de Educação e Formação	4.1 -A sinalização 4.2 - Os intervenientes no processo de encaminhamento
5ª Categoria Critérios de selecção e distribuição de serviço aos professores que leccionam no Curso de Educação e Formação	5.1 - Habilitações académicas 5.2 - Complemento de horário
6ª Categoria Práticas de cooperação entre professores	6.1- Os departamentos 6.2 - Grupos disciplinares
7ª Categoria Representações Curriculares dos professores	7.1- O currículo como projecto 7.2 - Diferenciação pedagógica 7.3 - Formas de avaliação 7.4 - O projecto curricular do agrupamento e a autonomia 7.5 - Referentes para a definição de metodologias

## ANEXO N - GRELHA EXEMPLIFICATIVA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

1º Categoria A oferta educativa do agrupamento	1.1- A opção pelo espanhol	“Eu penso que é um bocado também por vontade de não ficar atrás porque a oferta educativa de espanhol que há em quase todas as escolas também nos leva a pensar que nós também temos realmente de oferecer e não ficar à espera que os alunos que tenham essa intenção de frequentar esse tipo de oferta não tenham de sair da nossa escola para ir para outro lado” (S.1)
	1.2 - Cursos alternativos	“A opção pelos CEF baseou-se essencialmente na questão de termos aqui alunos com grandes possibilidades de abandono escolar e esse facto justificou o seu encaminhamento e a criação desses cursos” (S.2)
	1.3- Contextualização da oferta	“Sim essa oferta foi em função do tipo de população” (S.6)
	1.4- Referentes na concepção dos cursos	“Os módulos vêm do Centro de Emprego” (S.3)
2ª Categoria Características dos alunos que frequentam o Curso de Educação e Formação	2.1 - Alunos com dificuldades de aprendizagem	“Normalmente são sempre alunos com insucesso escolar e que a escola não lhes diz nada” (S.2)
	2.2 - Alunos com problemas de comportamento	“Normalmente são alunos que têm uma certa dificuldade de relacionamento com os outros e

		às vezes de aceitação das regras” (S.1)
	2.3 - Alunos com abandono escolar	“Não temos tido muito abandono porque entretanto eles são encaminhados” (S.2)
3ª Categoria Impacto da oferta educativa na comunidade	3.1 - As empresas	“O impacto na comunidade é muito bom” (S.5
	3.2 – Encarregados de educação /Pais	“Os pais costumam mostrar interesse” S.4)
4ª Categoria Processo de encaminhamento dos alunos para o Curso de Educação e Formação	4.1- A sinalização	“São encaminhados para os apoios educativos, os apoios educativos para os serviços de psicologia e daí depois para as várias opções” (S.6)
	4.2 - Os intervenientes no processo de encaminhamento	“Conselho de turma, psicóloga, conselho pedagógico também” (S. 5)
5ª Categoria Critérios de selecção e distribuição de serviço aos professores que leccionam no Curso de Educação e Formação	5.1 - Habilitações académicas	“O coordenador tem a ver com a área técnica ou área específica do curso. Essa é que é a pessoa escolhida para ser coordenador” (S.1)  “Pode ser qualquer professor. Não há perfil” (S.5)
	5.2 - Complemento de horário	“Conforma as necessidades de preenchimento de horário” (S.5)
6ª Categoria Práticas de cooperação entre professores	6.1- Os departamentos	“Sim partilham e também têm reuniões conjuntas na delineação de estratégias. É muito em

		conjunto com os colegas, com os pares no departamento” (S.6)
	6.2 - Os grupos disciplinares	“Nos departamentos e nos grupos disciplinares partilham” (S.7)
7ª Categoria Representações curriculares dos professores		“O currículo é um plano de estudos definido pela administração central” (S.2)
	7.1- O currículo como projecto	“Eu tenho autonomia para poder articular, flexibilizar o currículo de acordo com a minha turma e os interesses dos meus alunos” (S.4)
	7.2 – Diferenciação pedagógica	“Agora com dezoito alunos é complicado respeitar o ritmo individual. Isso acaba por ser praticamente impossível” (S.3)
	7.3 - Formas de avaliação	“Formativa sempre a formativa. É evidente que no final do período tem que culminar com um determinado nível” (S.6)
	7.4 - O projecto curricular do agrupamento e a autonomia	“Sim, sem dúvida nenhuma agora é preciso que os professores a usem e saibam usar em prol dos alunos” (S.7)
	7.5 - Referentes para a definição de metodologias	“Cada professor tem a avaliação diagnostica dos seus alunos e depois para cada um vai tendo respostas educativas” (S.4)