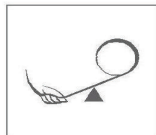


ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



Mestrado em Ciências da Educação
Educação Especial

Dissertação de Mestrado

“Papel do PCT na Diferenciação Pedagógica e Curricular de alunos com DEA/Dislexia”

Mestrando

Júlio Manuel Gonçalves Gordo

Orientador

Prof. Doutor Carlos Afonso

2011

Aos meus pais e irmão pelo apoio incondicional!

Resumo

O presente estudo partiu de preocupações da prática relacionadas com o papel do PCT no desenvolvimento pedagógico e curricular sobretudo de alunos com dislexia. No sentido de se responder à pergunta de partida: **“de que forma a diferenciação pedagógica e curricular dos alunos com DEA/Dislexia, é contemplada no PCT?”** elaborou-se um quadro teórico onde se começou por discutir o papel da escola recorrendo inclusivamente à sua perspetivação histórica. Esta permitiu perceber a escola actual nomeadamente nas tensões entre os processos de massificação escolar conducentes a uma hegemonia do currículo e os processos de flexibilização curricular. O nosso interesse principal situou-se nestes últimos pela sua importância para a diferenciação curricular e pedagógica na sala de aula necessária para os alunos com dislexia. A formação dos professores desempenha neste contexto uma grande relevância, pelo que lhe atribuímos elevada importância.

Utilizando como instrumentos de recolha inquéritos por questionário articulados com a análise dos PCTs inquirimos uma amostra de vinte e oito professores de um agrupamento de escolas do distrito de Santarém sobre a sua percepção face à dislexia e à importância dada à utilização do PCT. Os dados recolhidos e tratados permitiram verificar que nem os PCT são encarados como um instrumento de diferenciação curricular e pedagógica, resultando em algumas contradições entre o que se diz fazer e o que se faz efectivamente, nem a DEA/Dislexia é encarada como um problema, que apesar de real não se vê contemplada, de forma explícita nos PCT.

Desta forma, consideramos que o estudo realizado (embora limitado no tempo e espaço) permite desvendar algumas das suas representações mostrando uma forte relação entre a ausência de formação e o impacto que esta lacuna tem nas práticas docentes.

Palavras-chave: Escola; Professores; Formação; DEA/Dislexia; PCT; Diferenciação Pedagógica e Curricular.

Abstract

This study was based on practical concerns related with the role of Curricular Class Project in the educational and curricular development especially in students with dyslexia. In order to answer to the baseline question: “In what way is the educational and curricular differentiation of students with Specific Learning Disabilities/Dyslexia contemplated in the CCP?” we elaborated a theoretical framework where we started by discussing the role of the school including its historical perspective. This enabled us to understand current school, in particular the tensions between the processes of mass education leading to hegemony of the curriculum and the processes of curricular flexibility. Our main interest in these latter stood by their importance of curriculum and educational differentiation in the classroom which is needed in students with dyslexia. Teacher training plays in this context a great significance, such that we attach it with great importance.

Using as collecting instruments surveys by questionnaires articulated with the analysis of CCPs, we inquired a sample of twenty-eight professors from a grouping in the district of Santarem on their perception of dyslexia and the importance given to the use of the CCP. The collected and treated data allowed to verify that the neither CCP is seen as a tool for curricular and educational differentiation, resulting in some inconsistencies between what is said to do and what is actually done, nor SLD/Dyslexia is seen as a problem, which although real is not addressed explicitly in the CCP.

Therefore, we believe that the study (although limited in time and space) allowed the unveiling of some of its representations showing a strong relationship between the lack of training and the impact that this loss has on teaching practices.

Keywords: School, Teachers, Training, SLD/Dyslexia, CCP, Curricular and Educational Differentiation

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras de agradecimento vão para o Professor Doutor Carlos Afonso, meu orientador, pela confiança que depositou em mim, pelo incentivo, sugestões, paciência e fundamentalmente pela excelente orientação que contribuiu para o termo deste trabalho, sem esquecer a sua amizade e as suas palavras sempre encorajadoras. O meu muito, muito Obrigado.

Gostaria de agradecer às colegas que me acompanharam nesta caminhada, nomeadamente às que comigo trabalharam e que responderam aos questionários e me facultaram os seus PCT.

Não posso deixar de agradecer também aos Órgãos de Gestão do Agrupamento onde realizei o meu estudo e ao actual onde trabalho, pela disponibilidade e facilidade em conciliar horários.

Aos meus alunos que à sua maneira entenderam o meu estado de espírito nos dias em que o cansaço se fazia notar mais.

Aos meus amigos com quem deixei de privar muitas vezes, mas que me mostraram sempre o seu apoio e incentivo. Desses destaco a Célia, a Fernanda, a Paula, a Rosária, a Ivone, a Irene, o Tó e o Fernando. A lista seria demasiado extensa pelo que, aos que não nomeei as minhas desculpas. A todos o meu muito obrigado!

Aos meus familiares mais próximos pelo tempo que deixei de ter, mas que mesmo assim estiveram sempre comigo, encorajando-me e apoiando-me. Obrigado.

A todos os que de algum modo, directa ou indirectamente me apoiaram, a todos o meu muito Obrigado.

Índice Geral

RESUMO.....	III
INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
CAPÍTULO I – A ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	7
1- O CONCEITO DE ESCOLA.....	7
2- O PAPEL DA ESCOLA.....	15
3- ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	33
4 - PROCESSOS DE MASSIFICAÇÃO DO ENSINO	53
5 - CURRÍCULO NACIONAL: OBJECTIVOS E PRINCÍPIOS	59
CAPÍTULO II – DIVERSIDADE E DIFERENÇA.....	71
1- CONCEITO DE DIFICULDADE ESPECÍFICA DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA	71
2- INCLUSÃO: CONCEITO E PERSPECTIVAS.....	82
CAPÍTULO – III – FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	95
1 -FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	95
2 - PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA/ AGRUPAMENTO	98
3 - PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA	103
4 - PROJECTO CURRICULAR DE TURMA	105
5 - DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA.....	110
6 - O PAPEL DO PROFESSOR	114
7 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	126

7.1- Formação Inicial.....	128
7.2- Formação Contínua.....	131
7.3- O Perfil do Professor.....	136
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	139
CAPÍTULO I: CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO	140
1- DEFINIÇÃO DE PERGUNTA DE PARTIDA.....	140
2- HIPÓTESES	141
3 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	143
CAPÍTULO II – QUADRO METODOLÓGICO	145
1- MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	145
2- MÉTODOS E TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	148
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	149
1 - RESULTADOS DOS INQUÉRITOS.....	149
2 - RESULTADOS DA ANÁLISE DOS PCT	160
3 - SÍNTESE DOS RESULTADOS	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
BIBLIOGRAFIA	171
OUTRAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	179
LEGISLAÇÃO:	180
ANEXOS:.....	181

Índice de Figuras

Nº de Figura	Título	PG.
Figura. I	Plano Curricular do 1º CEB	49
Figura. II	Tempos do Plano Curricular do 1º CEB	50
Figura. III	Currículo como Sistema Social	62
Figura. IV	Fases de desenvolvimento do Currículo	69
Figura. V	Causas das Dificuldades de Aprendizagem	73
Figura. VI	Modelos de abordagem às DA	74
Figura. VII	Áreas do Hemisfério Esquerdo responsáveis pela Leitura	76

Índice de Quadros

Nº de Quadro	Título	PG.
Quadro 1	Dimensões do Inquérito	147
Quadro 2	Dimensões da grelha de análise dos PCT	149
Quadro 3	Opinião dos professores sobre PCT	157
Quadro 4	Periodicidade de uso dos PCT	158
Quadro 5	Grau de importância atribuída aos PCT	159
Quadro 6	Outras Respostas do grau de importância atribuída aos PCT	160
Quadro 7	Dimensões de actuação do professor	162
Quadro 8	Dimensões de actuação do aluno	163
Quadro 9	Dimensões de actuação dos encarregados de educação/pais	164

Índice de Gráficos

Nº do Gráfico	Título	PG.
Gráfico I	Tempo de Serviço	144
Gráfico II	Situação Profissional	144
Gráfico III	Habilitações Acadêmicas	145
Gráfico IV	Instituição de Formação	145
Gráfico V	Funções Desempenhadas	145
Gráfico VI	Leccionação de Turmas com alunos com DEA/Dislexia	150
Gráfico VII	Sentiu dificuldades?	151
Gráfico VIII	Dificuldades Sentidas	151
Gráfico IX	Tentou superar essas dificuldades	152
Gráfico X	Para superar as dificuldades	152
Gráfico XI	Construção do PCT	153
Gráfico XII	Distribuição das razões que levaram à elaboração do PCT	153
Gráfico XIII	Fontes consultadas na elaboração do PCT	154
Gráfico XIV	Forma de elaboração do PCT	154
Gráfico XV	Considerações relativas à caracterização da turma	155
Gráfico XVI	Aspectos considerados na caracterização da turma	155
Gráfico XVII	Aprendizagem dos alunos	156
Gráfico XVIII	Aprendizagem dos alunos	156
Gráfico XIX	Objectivos e competências	157
Gráfico XX	Frequência do uso do PCT	158
Gráfico XXI	Razões para usar o PCT	159

Introdução

A dissertação que se apresenta é o resultado final do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, desenvolvido na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, na cidade do Porto.

O tema deste projecto de investigação surge de uma necessidade pessoal e também profissional em compreender o papel do Projecto Curricular de Turma (PCT) como instrumento pedagógico e curricular de trabalho diário e simultaneamente perceber em que medida nele é contemplado um outro aspecto do nosso interesse: a Dislexia como Dificuldade Específica de Aprendizagem (DEA).

O trabalho é constituído por duas partes que apesar de distintas se interligam. Na primeira parte procuramos enquadrar teoricamente alguns aspectos que nos pareceram pertinentes na resposta à nossa pergunta de partida **“de que forma a diferenciação pedagógica e curricular dos alunos com DEA/Dislexia, é contemplada no PCT?”** e numa segunda parte de cariz empírico, relacionar a percepção dos professores face ao PCT como instrumento pedagógico e curricular, interligando-o com a DEA/Dislexia, cruzando dessa forma as duas partes.

A 1ª parte do trabalho é constituída por três capítulos, distribuídos da seguinte forma: o Capítulo I denominado *a escola do 1º CEB* refere as mudanças ocorridas no nosso sistema educativo a par das alterações sociais que conduziram a mudanças significativas no *conceito de escola*. Esta assume-se como uma instituição “colectiva”, onde a cooperação, a colaboração e a promoção das relações entre os que nela estão deve ser uma realidade constante. Como refere Fontoura (2006:25) *“a escola foi perspectivada como um sistema de acção, organizado em torno de estruturas e actores, poderes, valores e conflitos”*. O seu papel actual, resultado de um passado de transformações e as funções que desempenhará (ou deverá desempenhar) no

futuro assim como a sua organização vista numa perspectiva histórica, são outras das dimensões que pretendemos clarificar.

A escola do 1º ciclo assumiu ao longo dos tempos algumas particularidades que não se verificaram noutros graus de ensino, nomeadamente a sua *estrutura organizacional*. O regime de monodocência que ainda hoje perdura, a sua integração recente num novo modelo organizacional de carácter mais amplo (os Agrupamentos de Escola), nos quais participa equitativamente (pelo menos no plano político-teórico) na autonomia, construção e desenvolvimento dos Projectos Educativos, Regulamentos Internos e Plano Anual de Actividades conduz-nos a uma reflexão que consiste em compreender qual o seu lugar na sociedade global, reconhecendo que o conhecimento acontece a um ritmo alucinante e que deixou de ser pertença exclusiva da escola.

A diversidade de públicos que frequentam as escolas, decorrente da massificação do ensino, resultado de alterações económicas, sociais, políticas e culturais, ocorridas após a Revolução Industrial do séc. XVIII na Europa, e em particular, após a revolução de Abril de 1974, em Portugal, é para nós uma “preocupação” pelo que entendemos dedicar-lhe um ponto no presente trabalho. Sabemos que a *massificação* trouxe novos públicos à escola e com eles novos desafios, responsabilidades e exigências aos quais é necessário uma abordagem ainda que sucinta.

Paralelamente às mudanças ocorridas no conceito de escola, na sua organização e nas funções desempenhadas pelo professor do séc. XXI, o *currículo nacional* assume simultaneamente uma atenção específica, pois deixa de ser o somatório das disciplinas para ser aquilo que os professores e alunos quiserem que seja, respeitando-se porém as suas linhas orientadoras. As diferentes perspectivas sobre o currículo são para nós essenciais para a compreensão do Projecto Curricular de Turma (PCT), como instrumento diário de trabalho.

O Capítulo II, intitulado *Diversidade e Diferença*, procura clarificar alguns conceitos e dimensões da *Dislexia*, como Dificuldade Específica de Aprendizagem, nomeadamente o aspecto fonológico da linguagem.

A heterogeneidade de alunos, oriundos de distintos meios socio-economico-culturais, conduz-nos ainda a uma outra abordagem: *o conceito de inclusão*. Esta é entendida na perspectiva de diferentes autores, nomeadamente Perrenoud (2001), Mittler (2003), Rodrigues (2003), Ainscow (2003), Pacheco (2007), Correia (2008), entre outros. A nossa abordagem a esta temática teve ainda como base alguns normativos legais, dos quais destacamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/89), o Despacho 105/97, o Dec-Lei 6/2001 ou o Dec-Lei 3/2008.

No Capítulo III, denominado *Flexibilização Curricular*, procuramos entender este conceito, revisitando alguns autores. A flexibilização curricular pode e deve ser entendida como a base fundamental para a elaboração dos Projectos Educativos de Escola/Agrupamentos, dos Projectos Curriculares de Escola e para a elaboração/ aplicação e monitorização dos Projectos Curriculares de Turma.

A Diferenciação Curricular e Pedagógica na sala de aula resulta da heterogeneidade de cada turma e sendo uma realidade actual, deve o professor ter a capacidade de lhe responder adequadamente. Olhar a diferença de cada criança é sem dúvida, um dos múltiplos desafios dos nossos dias e o PCT poderá ser, se bem construído e implementado, a resposta adequada a essas diferenças.

O professor do 1º ciclo, enquanto mediador de aprendizagens e facilitador das mesmas, viu-se confrontado com mudanças significativas nos seus múltiplos papéis, nomeadamente nas duas últimas décadas. Essas mudanças trouxeram-lhe um olhar diferente sobre o lugar que ocupa na escola e na sociedade. Esta passou a ter também sobre ele maior atenção e exigência, atribuindo-lhe simultaneamente maiores responsabilidades. O professor deixou

de ser o mero transmissor do saber para passar a ser um construtor activo de conhecimento, pela permanente investigação – reflexão - acção das suas práticas e pelo questionar-se de forma crítica, face aos desafios da educação.

A sua formação inicial e contínua, assim como o perfil que lhe é atribuído pelos normativos (Dec-Lei 240/2001 e Dec-Lei 241/2001, ambos de 30 de Agosto), aliada ao olhar atento da sociedade que além das responsabilidades que lhe atribui culpa-o simultaneamente pelo fracasso escolar dos alunos, abandono precoce, ausência de condutas e valores, entre outras o que se revelou um aspecto a ter em consideração neste trabalho.

A parte II denominada *componente empírica* terá na base algumas questões que nos parecem relevantes e que justificarão o título do trabalho assim como a resposta à questão de partida, que deu mote a todo o trabalho.

A segunda parte encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo denominado, *construção do objecto de estudo* definiremos a pergunta de partida, formularemos as hipóteses e caracterizaremos a amostra, enquanto no segundo capítulo intitulado *Quadro Metodológico* serão explicitados na primeira parte os Métodos e Técnicas de recolha de dados e os métodos e técnicas de tratamento de dados, na segunda parte. A metodologia por nós utilizada combinará uma abordagem de carácter quantitativo e qualitativo, conjugando-se estes dois aspectos de forma a compreender, a explicar e aprofundar a realidade em estudo – DEA/Dislexia e PCT. Patton (2002) considera como vantajosa a utilização das duas abordagens, uma vez que permite a utilização de diferentes métodos ou dados que asseguram a obtenção de resultados mais seguros.

Produzimos dois instrumentos (inquérito por questionário e grelhas de observação dos PCT), a partir dos quais apresentaremos e discutiremos os resultados, procurando deixar algum contributo para quem se interesse por esta temática, conscientes porém que muito ainda há a fazer no que diz respeito à construção, utilização e monitorização dos instrumentos

pedagógicos resultantes da apregoada autonomia das escolas/agrupamentos, nomeadamente o PCT.

O terceiro capítulo denomina-se *Apresentação e Discussão de resultados* onde no ponto um faremos a apresentação dos resultados dos inquéritos e no ponto dois apresentaremos os resultados da análise dos PCT. Em seguida apresentaremos a síntese dos resultados, tentando cruzá-los com as hipóteses consideradas.

Não podemos deixar de tecer algumas considerações finais que, partindo da reflexão teórica e da análise interpretativa dos dados, pretendem assumir-se como um pequeno contributo no sentido de alargar a discussão sobre a temática deste trabalho na perspectiva de o tornar público pois, parafraseando Leite (2005:7) *“qualquer conhecimento, para ser útil, deve ser comunicado”*.

I Parte - Enquadramento Teórico

Capítulo I – A Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

1- O conceito de Escola

As escolas “são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.” (Dec-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

As sucessivas transformações sociais ocorridas ao longo da história, fizeram-se acompanhar de mudanças no conceito de escola. Para clarificarmos essa evolução, socorremo-nos de autores como Canário (2005), que o apresenta fundamentado em duas abordagens: uma **abordagem contemporânea**, na qual a escola se assume como: *forma*, (o modo como se concebe a aprendizagem); *organização* (deixa-se de lado um ensino individualizado em que existe um mestre e um aluno, para passarmos a ter um professor e uma classe de alunos e como *instituição*, (na qual a escola funciona como “*uma fábrica de cidadãos*” e que exerce o papel principal na integração social), e uma **abordagem diacrónica** (a escola num tempo de “certezas”, num tempo de “promessas” e num tempo de “incertezas”), que retomaremos mais adiante.

Após diversas reformas e contra reformas é durante a chamada reforma pombalina que de acordo com Nóvoa (2005:23), aparece o conceito “*o Estado educador*”. O estado - educador rege-se pelo princípio da igualdade de oportunidades. De acordo com o artigo 1º da Declaração dos Direitos Humanos, a igualdade assume-se como um direito pois “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.*”

O crescente número de alunos na escola modificou, não só aquilo que correspondia à população escolar, como a própria função tradicional da escola, profundamente ligada ao contexto político, social e económico de cada uma das épocas. Como nos diz Guerra (2002:19), “*a escola reproduz parte dos discursos, das atitudes e das práticas sociais* ou seja, assume-se como

imitação da sociedade em que se insere. Embora não concordemos com esta afirmação que nos remete para as teorias da reprodução social, não podemos deixar de relevar a profunda relação existente entre a escola e a sociedade. Uma e outra interligam-se entre si. Neste sentido, Teodoro (2003:7) refere que *“a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um sempre crescente número de alunos”*. A forma como a escola se organizou tornou *“teoricamente”* possível uma resposta ao crescente número de alunos que a frequentam.

A história da educação fornece-nos bons exemplos disso, nomeadamente aquando da transição das sociedades do Antigo Regime para as sociedades modernas industriais de final do séc. XVIII. A nova produção política, social e económica surge lado a lado com um conceito que corresponde à *“escola das certezas”*. Politicamente, o Estado assume o papel principal passando a ser função da escola, a construção de uma coesão e solidariedade nacional. Socialmente, a escola transmite uma cultura única, assume-se como reguladora de conflitualidade social, goza de grande legitimidade social e apesar de elitista, a sociedade vê-a como justa. Do ponto de vista económico, a escola na opinião de Canário (2005:67) *“participa na construção de uma sociedade industrial, tendo como referência o capitalismo livre concorrencial”*. Neste sentido a escola afirma-se como o local onde se adquirem valores e normas sociais visando uma integração na sociedade e no mundo do trabalho.

Paralelamente ao que se passava noutros países europeus, a escola portuguesa assumiu-se como elitista e monocultural até meados do séc. XX. Nas décadas de 60 e 70 do mesmo século, a escola ganha um novo formato, permitindo o seu acesso generalizado. As mudanças políticas ocorridas, na década de 70, do séc. XX, (fim da ditadura) e a evolução económica, social e cultural, trazidas pela democracia, são responsáveis por essas transformações. No entanto, a estrutura e organização da escola manteve-se sem grandes alterações o que a torna imobilista e burocratizada. Estes factos agravaram mais ainda o seu papel, como veremos no ponto dois deste trabalho.

Os problemas sociais como o desemprego não são da sua responsabilidade directa nem as injustiças afirmadas por si. Mesmo assim, Canário (2005:68) afirma que nesta época, *“o mercado de trabalho está relativamente dissociado dos diplomas escolares”*. Poderemos afirmar ainda que este foi o período no qual os professores adquiriram imenso poder e a escola se assumiu como justa, embora favorecendo o mérito apenas a alguns que se destacavam pelo seu talento. Esta é uma das muitas contradições da escola e que Guerra (2002) também referiu. É o período em que o mestre sabe “tudo” e ensina o aluno ignorante. Como diz Canário (2005:69), *“aprende-se acumulando informações”*. A aprendizagem baseia-se na desvalorização das atitudes de pesquisa e descoberta. Desvalorizam-se as experiências dos alunos, que são vistos como uma tábua rasa, limitando-se estes apenas à reprodução de informações transmitidas sem as questionar, assumindo um papel passivo no seu processo de aprendizagem e a escola elege-se como um local de instrução unidireccional.

Fazendo uma análise ao conceito de escola, importa referir a publicação em 1996, do relatório da UNESCO¹ para a Educação do séc. XXI, cuja ideia chave se traduzia *“na educação durante toda a vida”*. Para isso, a educação deve estar organizada em função dos seguintes princípios:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver em comum;
- Aprender a ser.

Na opinião de Sacristán (2008:17) *“estamos ligados uns aos outros pelo conhecimento”*, pertencendo a uma mesma aldeia global, onde todos e cada um de nós depende do seu semelhante.

Também o Ministério da Educação Português, no mesmo ano (1996), elabora um relatório, denominado *“Reflexão participada sobre currículos do ensino básico”* e adopta os quatro princípios anteriormente referidos, definindo-os

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

como prioritários. Desse documento resultaram algumas medidas, das quais salientamos:

- Currículos alternativos²;
- TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária);
- Cursos de educação e formação profissional inicial;
- Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar;
- Novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

De acordo com Maia (2005:61) são criadas também áreas destinadas “à *integração de saberes, à aquisição de diferentes processos de trabalho, à aquisição de valores e atitudes*”, através do Projecto Interdisciplinar, do Estudo Acompanhado e da Educação para a Cidadania.

O conceito de escola vai evoluindo conforme as épocas e os autores que o estudam. Zabalza (2003:45) contribui para a clarificação do conceito de escola ao defini-la “*como uma unidade social, funcional e organizativa de referência na programação*”. Leite (2003:42) por seu lado define-a como o lugar “*privilegiado de coeducação*” e Roldão (2006:15), argumenta que a escola se define e se justifica socialmente “*por garantir que um certo número de aprendizagens, são adquiridas*”.

Apela-se actualmente à reflexão a partir da qual é possível alterar rotinas. A adequação de estratégias aos diversos alunos visa uma maior eficácia das práticas educativas. Estas práticas dependem da autonomia e gestão de cada escola e que por sua vez responderá eficazmente às suas reais necessidades. De acordo com o relatório do ME-DEB³ (1997), constatou-se que apesar dos sistemas educativos terem sido sujeitos a alterações/reformas, se mantinha uma dificuldade em concretizá-las, pois eram sempre o resultado de normativos legais, orientadas de forma unidireccional e sem o necessário e imprescindível envolvimento dos diferentes actores, em especial dos

² Para Stoer (2001), os actuais currículos alternativos não passam duma tentativa de resolver os problemas da diferença na escola e simultaneamente garantir a transição escola – mercado de trabalho.

³ Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica

professores. Baseados ainda no referido relatório do Ministério da Educação (1997:11), as mudanças nas práticas *“exigem o desenvolvimento de estratégias e projectos de desenvolvimento curricular contextualizados, geridos pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto”*.

O envolvimento de todos os intervenientes (professores, alunos, pais, comunidade em geral) é todavia necessária e fundamental, estando actualmente em fase de implementação, decorrente do novo regime de autonomia e gestão das escolas onde pais, parceiros sociais, professores, alunos, auxiliares da acção educativa partilham saberes e responsabilidades nas diferentes estruturas das escolas (Direcção, Conselho Geral de Escola, Conselho Pedagógico, Departamentos). Esta participação pretende reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Fontoura (2006:28) diz mesmo que *“a eficácia da escola depende da qualidade do ensino na sala de aula”*. Para esta autora essa eficácia exige uma *“cuidadosa coordenação e gestão dos programas e dos currículos ao nível do estabelecimento de ensino”* (Idem). A eficácia da escola depende da sua capacidade em criar uma cultura de valores que possam ser partilhados quer por professores quer por alunos.

Perante as mudanças referidas anteriormente e as dificuldades diagnosticadas, surgem alguns problemas dos quais destacamos a diversidade de situações sociais e culturais, a rapidez na desactualização dos saberes e da informação e o acesso fácil da mesma, mas de difícil selecção e interpretação. Citando ainda o mesmo relatório (1997:29), *“a operacionalização de uma prática de gestão curricular flexível impõe a definição clara do perfil de competências da saída, que se constitui em regulador último do que a escola básica deve garantir a todos os cidadãos.”*

As escolas, no entender de Gatto (2003:43) são criadas para (através da aplicação de modelos) *“educarem seres humanos formatados ditando-lhes e controlando os seus comportamentos”*. Correia e Matos (2001:111) afirmam que a escola foi perdendo o seu sentido como espaço de trocas, para ser um

espaço de gestão de *“anonimatos profissionais”*. Teodoro (2003:8) afirma que actualmente a escola vive uma crise de regulação, pois ela não só não cumpre *“o seu papel de integração social”* como *“não produz a mobilidade social”*. Barroso (2003) corrobora da mesma opinião quando chama a atenção para a dificuldade que a escola sente em transmitir valores e/ou pela forma como se encontra organizada. No entender de Canário (2005:61) as mutações que as escolas foram sofrendo geraram as contradições *“estruturais e os paradoxos em que hoje se move”*.

Apesar de concordarmos parcialmente com as afirmações anteriores não nos podemos esquecer que as escolas continuam a ser *“um serviço público”* (Dec. Lei 75/2008), onde todos devem poder adquirir as competências e conhecimentos necessários à sua integração na sociedade de que fazem parte, contribuindo simultaneamente para o seu desenvolvimento económico, social e cultural. Esta ideia de serviço público é reforçada com a versão positivista de Durkheim e com as versões críticas de Bourdieu, quando confirmam que a escola é uma instituição ou um aparelho do Estado; enquanto aparelho de Estado, Gatto (2003:26) refere que *“as escolas públicas são estruturalmente irreformáveis”*; se as virmos unicamente como um conjunto de normativos que não envolvem, salvo raras excepções, nem as escolas nem os professores.

A perda de valores e a alteração na estrutura e funcionamento familiar traduziram-se no aumento da escolaridade para 12 anos, que não se traduz porém, em mais saber. A escola é vista como um castigo prolongado no tempo. As atitudes relativas aos princípios referidos anteriormente, resultantes do relatório da UNESCO, como o *“aprender a ser”* onde a solidariedade, a justiça, o altruísmo ou a igualdade, também não se vêem reforçadas, com esse aumento da escolaridade.

As escolas de hoje e de amanhã, terão de ser espaços onde a reciprocidade gere situações de igualdade e justiça social. Para tal, na opinião de Leite (2003:37) terão de pôr de parte *“orientações monoculturais”* e abrirem-se à flexibilidade. Terão igualmente de se questionar quanto à sua organização e ao

modo de fazer. Deverão desenvolver currículos flexíveis nos quais todos os alunos se encontrem representados. O uso correcto do PCT (do qual falaremos no ponto 4 do Cap. III) deve assumir-se como um instrumento de trabalho diário e não apenas um pró-forma. A escola deve tornar-se um espaço privilegiado de coeducação onde a partilha de experiências e saberes seja uma realidade.

Actualmente a escola caracteriza-se por ser um espaço distinto de educação para a cidadania, integrando e relacionando a oferta curricular disciplinar e não disciplinar, com experiências de aprendizagem diversificadas, que compõem o currículo nacional. A própria legislação traduz uma definição da escola actual, trazida de forma completa, pelo Dec-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril ao afirmar que *“escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.”*

No entanto, e para que a definição ganhe sentido e se cumpra, a escola deve modernizar-se e acompanhar a evolução da sociedade cada vez mais plural e democrática. A educação deve adquirir o sentido de um serviço social indispensável, garantindo a todos e de forma igual, o seu acesso e sucesso. No entender de Gatto (2003:11) não se pode ficar pela instrução mas procurar provocar a educação, entendida como o *“elevar o potencial de uma pessoa”*. Deve ainda acompanhar a evolução dos horários dos pais para que estes não se vejam obrigados a correr com os filhos de um lado para o outro na procura incessante de respostas às suas angústias, minimizando o sofrimento de que são vítimas. A escola deve ser um espaço aberto, onde todos e cada um têm o seu lugar, independentemente de alguma característica que fuja à norma. Deve ser entendida como uma comunidade na qual os diferentes actores interagem entre si, comprometendo-se com os problemas que se vivem diariamente na comunidade onde se inserem, delineando estratégias de actuação e intervindo no sentido de os solucionar ou pelo menos de os diminuir.

Para que estas intenções se tornem exequíveis, é necessário caminharmos todos no mesmo sentido, sendo o primeiro passo uma maior humanização da sociedade. A par dessa humanização é essencial e urgente que os governos coloquem a educação no centro das suas prioridades de decisão (antevendo a longo prazo o que pretendem que seja a sociedade). Finalmente é necessário entender-se que o futuro da sociedade, que se pretende mais justa, mais livre mais democrática, mais fraterna, mais igualitária, passa forçosamente pela escola.

2- O papel da Escola

“O papel da escola é: inocular, realizar, elaborar, o ideal dos portugueses, o ideal da Nação, e nunca o de uma seita ou de um partido”
António Sérgio, citado por Carvalho (2008:707)

Muitas das alterações ocorridas no papel da escola aconteceram nos finais do séc. XVIII em toda a Europa e após a revolução de Abril de 74, em Portugal e resultaram de mudanças económicas, sociais, políticas e culturais.

A evolução do tipo de ensino é sem dúvida um aspecto a considerar no papel da escola. Afirmamos no ponto um que até ao séc. XVIII o ensino é elitista e feito de forma individual. A escola reforça essa condição de elite, quando apenas integra alguns, sobretudo os que procuram fazer uma carreira clerical. A partir do momento em que existe uma massificação (resultado da revolução industrial) e em que a obrigatoriedade é legislada, passamos a ter um novo paradigma denominado “uma escola para todos” e um novo tipo de ensino: o **ensino simultâneo**, isto é ensinar o mesmo a muitos e ao mesmo tempo. Este tipo de ensino parece responder a todos, mas na verdade trata-se de um ensino ilusório, porque apesar de permitir ao mestre instruir centenas de alunos como se de um se tratasse e em pouco tempo, não respeita as diferenças individuais de cada aluno.

No princípio do séc. XIX, novas alterações acontecem ao nível do tipo de ensino. A mais notória é a que Nóvoa (2005:27) nos apresenta, quando afirma “o método adoptado para o ensino primário é o método”, ou seja a maneira de dirigir e guiar o processo de ensino-aprendizagem. Esta solução obriga a uma forte hierarquização da organização do espaço mas também da disposição dos alunos e das modalidades de ensino.

Para Leite (2003:12) os currículos “*etnocêntricos e monoculturais*”, permitiam que apenas alguns se revissem neles e por eles se sentissem legitimados. Esses currículos estavam completamente desajustados com a agravante dos sistemas educativos se pautarem por ideais democráticos traduzidos em

expressões como *“uma escola para todos”* ou *“promoção e igualdade de oportunidades”*. São estas expressões que fixaram o novo objectivo no papel da escola mas também na construção de uma identidade nacional. Poder-se-ia afirmar que o ensino mútuo foi, na perspectiva de Nóvoa (2005:27) *“uma primeira tentativa oficial de reforma dos métodos”*. Nesta época, foram dados muitos estímulos aos mestres, foi feito um esforço na formação de professores que conduziu inclusivamente aos primeiros cursos normais. Por se tratar de uma reforma unidireccional, não resultou no sucesso pretendido.

O ensino mútuo ganha cada vez mais críticos. Nóvoa (2005) destaca dois deles: Castilho e João de Deus. Castilho apresenta o seu método como a solução para os problemas da instrução. Segundo ele, o ensino da leitura seria cumprido em poucas horas. Esta promessa corajosa suscita um interesse do público. Cresce inclusivamente o número de adeptos na formação de professores. Castilho defende a criação de um Ministério da Instrução Pública. Para isso apresenta três razões: a primeira prende-se com o facto de haver um campo educativo especializado detentor de autonomia; a segunda surge da necessidade de haver uma disposição institucional e finalmente a urgência de se autorizar um orçamento próprio à educação. Esta reivindicação será satisfeita em 1913, já com o parecer da Sociedade Portuguesa de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação. Após a morte de Castilho, surge a Cartilha Maternal de João de Deus. Para este pedagogo havia chegado o tempo de pôr de parte os *“métodos antigos”*. Propõe uma revolução pedagógica ao nível da rapidez e eficácia das aprendizagens. É na opinião de Carvalho (2008), o responsável pelo lançamento das bases da escola nacional moderna, cujos princípios se resumiam à liberdade, ao civismo e à solidariedade. Desta revolução nasce o *“negócio”* dos livros escolares. Nóvoa (2005:91) afirma que *“na fase de expansão dos sistemas educativos, descobre-se a importância do «livro escolar», enquanto instrumento didáctico, mas também enquanto negócio cada vez mais lucrativo”*.

As preocupações e os discursos sobre educação vão oscilando no tempo. Se nos anos oitenta do séc. XX se falava de igualdade de oportunidades, o

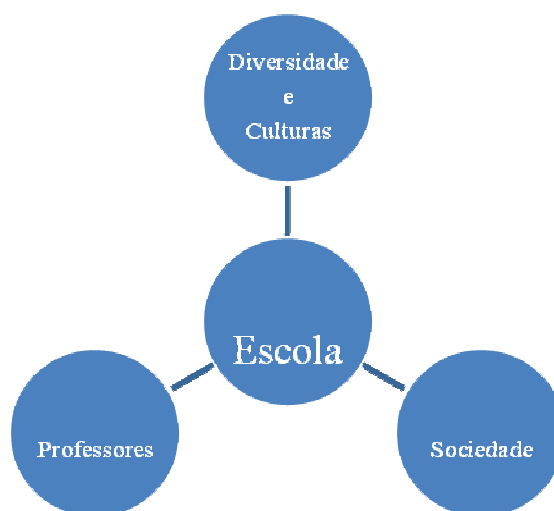
combate ao insucesso escolar, a promoção do desempenho dos alunos, na década seguinte inicia-se segundo Leite (2003:13) o *“imperativo de uma política da diferença para proporcionar quer uma real igualdade de oportunidades (...) quer um enriquecimento pessoal e social que possa advir das interações entre os diversos grupos”*. No entender de Zabalza (2003:37) a escola assume o papel de agente social onde os alunos desenvolvem a sua personalidade, estabelecem relações entre si assim como entre si e a sociedade e a cultura *“e representam o próprio contexto na relação que este mantém com a escola, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo”*.

O papel do professor e da escola confundem-se muitas vezes pela simbiose que os liga. A escola na opinião de Leite (2003:9) deve ser tendencialmente *“mais humana, criativa e inteligente”*. Na sociedade actual a mudança é constante e a escola procura encontrar o seu lugar. A mudança ocorre (muitas vezes) de forma espontânea implicando: produção e não reprodução e o empenho de todos os promotores envolvidos no acto educativo. A mudança é segundo Perrenoud (2001:98) *“a passagem de um estado de competências, mentalidades, representações a um outro estado de competências e representações”*.

A escola é parte de um sistema lato com uma história, uma tradição, detentora de características específicas e que não resultam à partida dos professores ou outros actores. É nesse sistema complexo que ocorre, ou deveria ocorrer, a educação intermulticultural. O reconhecimento e aceitação da existência das diferenças, a sua dinamização e promoção, fazem dos obstáculos uma mais-valia para todos, levando-nos a afirmar segundo Vieira (1999:67) que é nos espaços educativos *“que se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistema de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc”*.

Leite (2003:10) reitera a opinião de que a escola como instituição deve promover *“práticas, onde se desenvolvem a criatividade e competências de*

ordem cognitiva, afectiva e social”, encontrando-se no centro da diversidade das diferentes culturas, onde os múltiplos papéis dos professores contribuirão ou não para uma sociedade democrática conforme é ilustrado no esquema seguinte:



Com efeito, as escolas não possuíam, nem possuem ainda os meios efectivos para responderem à imensa heterogeneidade e diversidade que nelas habitam, ou seja, abriram as suas portas a todos (fenómeno denominado de massificação e que retomaremos adiante) mas não se ajustaram a todos os que nela estão. Não consideraram as diferentes culturas e diversidades tentando reduzi-las à cultura escolar.

Leite (2003:16) afirma inclusivamente que se queremos *“uma escola para todos temos de partir da consideração do multiculturalismo onde os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento são substituídos pelos diversos contributos”*. Se por um lado, a escola não estava preparada para receber tão grande diversidade de grupos etno-culturais, estes também não o estavam para a frequentar, resultando daí, na opinião da mesma autora (2003:12) *“a necessidade de repensar o currículo nas condições de sucesso que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar”*.

A cultura escolar tem sido utilizada para evidenciar o papel da escola como transmissora de uma cultura própria. Para clarificar o conceito de cultura

escolar, apoiamo-nos em Barroso (2005:42) e nas três perspectivas que nos apresenta. A perspectiva *funcionalista* de carácter geral, onde a escola assume o papel de “*aculturação de crianças e jovens*”, feita pela transmissão de geração em geração e excluindo de imediato qualquer tipo de produção de cultura diferente da dominante; a perspectiva “*estruturalista*” na qual a cultura é produzida por modelos, entendida como “*planos de estudo, disciplinas, organização pedagógica*”. A organização da escola, dos espaços e das pedagogias tinham como base a “*classe*” que determinava o tipo de relação entre mestre e aluno. Apesar dos alunos trazerem para a escola, uma cultura heterogénea, a forma como ela se mantém organizada, encaminha-os para uma homogeneidade, comprometendo a produção de cultura que se pretende. Finalmente na perspectiva *interaccionista*, a cultura é produzida pelos diferentes actores baseando-se nas relações estabelecidas entre si, nas relações com os espaços e com base nos saberes individuais. Perante esta perspectiva, a autonomia, a organização e a gestão da escola assumem um reconhecimento valorizado, no sentido em que são aplicadas medidas centradas na escola e a cultura é produzida pelos diferentes actores que a compõem. Falar de cultura escolar implica conhecer o interior da escola, as suas especificidades, os seus objectivos e as suas práticas. Deverá pois cada uma possuir o seu Projecto Educativo no qual essas especificidades se enquadram e a partir das quais se elaboram os PCT.

Não havendo um consenso sobre o conceito de cultura escolar, ele pode ser entendido conforme Barroso (2005:56) como “*uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, hábitos, rotinas, símbolos, etc*”.

No mesmo sentido, Perrenoud (2001) refere que na escola existem dois tipos de alunos. Por um lado temos os alunos que se enquadram na cultura da escola, com quem estão familiarizados, porque cresceram entre livros, conviveram com diversos elementos culturais (teatro, cinema, encontros intelectuais...). Fazem parte de uma elite. As elites surgiram quando a escola

servia apenas aqueles que pretendiam seguir uma carreira clerical ou os que pertenciam à nobreza. Por outro lado estão agora na escola alunos que se viram privados de tudo isso. A estes, ela tem pouco para dar, pois nada do que lhes pode oferecer, lhes faz qualquer sentido. Estes alunos são muitas vezes subestimados e potenciadas as condições para um eventual fracasso e abandono escolar. Julgámos ser este um desafio da escola contemporânea, na qual todos possam participar, crescer de forma igual, adquirir as ferramentas e competências necessárias a uma futura integração social, tornando-se desse modo cidadãos livres, democráticos, justos e felizes.

Leite (2003:18) entende que para que o sucesso de todos e não apenas o acesso seja uma realidade, é fundamental que os professores ajudem a transformar a escola monocultural, implicando-se activamente nos *“processos de inovação curricular”*. A mesma autora (2003:23) refere ainda que os desafios da escola de hoje assentam na capacidade de *“prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar”*, criando as condições necessárias aos alunos, para que todos se sintam respeitados na diferença, reconhecidos pelos restantes e disponíveis/dispostos a aprender. A escola assume a função de proporcionar momentos individuais de trabalho, com os quais as crianças aprendem a expressar-se criativamente. Para que esses momentos ocorram é necessário disponibilizar-lhes tempo e respeitar as suas decisões. Sabemos porém que isto nem sempre é possível dada a existência de currículos *“rígidos”* nas escolas, baseando-se estes no somatório de informações a transmitir, como veremos posteriormente, o que nos parece inadequado ao desenvolvimento global e harmonioso das crianças e que poderá comprometer o seu futuro. Na mesma linha de pensamento Gatto (2003:43) afirma que *“as escolas são concebidas para produzir, através da aplicação de fórmulas, seres humanos formatados, cujo comportamento pode ser predito e controlado”*. Torna-se pertinente reflectir e decidir sobre o que queremos que as crianças aprendam, analisando o porquê dessas escolhas. Só desta forma será possível facultar-lhes currículos que desenvolvam a sua autonomia e autoconfiança. Isto parece ser uma contradição da escola actual conforme Guerra (2002) aponta. Para este autor, existem outras contradições. Pretende-se formar alunos

críticos mas são-lhes exigidas condutas comportamentais uniformes; a escola apresenta-se neutra, mas atrás de si disputa-se uma ideologia; educam-se valores mas estes são negados pelos currículos; impõe para a participação, mas são escassas as opiniões dos que a frequentam quer na sua organização quer no funcionamento; apresenta uma hierarquia mas educa para a democracia; surge-nos como uma instituição onde se procura a diversidade e se forma para competências únicas. Assim sendo parece que Guerra, crítica a pouca autonomia da escola, *“domestica”* as contribuições individuais de cada um dos que nela trabalham, pois conforme Gatto (2003:42) as *“escolas realmente não ensinam nada, excepto como obedecer a ordens”*. Isso traduz-se por exemplo na falta de espaços e tempos, onde os alunos se possam expressar livremente.

A participação efectiva dos alunos e dos professores na direcção das escolas de que fazem parte poderia torná-las em espaços agradáveis para todos. No mesmo sentido Gatto (2003:19) refere que *“as escolas têm de se tornar mais tolerantes em relação à variação dos interesses individuais e apostarem mais nas actividades de cada um”*. Não podemos esquecer que para além do dever de socializar a escola tem também o dever de educar⁴ e a ela estão confinados um conjunto de papéis e competências que contribuirão para o desenvolvimento global e harmonioso da criança. Cabe à escola fornecer-lhes os instrumentos necessários para crescerem e viverem civicamente e consequentemente, melhorarem a sociedade onde se inserem. Esta ideia é reforçada por Caldeira (2007:9) ao afirmar que a escola deve fomentar *“o desenvolvimento de competências cognitivas, de auto-conhecimento, auto-estima, assertividade, altruísmo, respeito pela diversidade e pelo ambiente mas também da convivência entre os alunos”*. Daqui se releva a importância da escola relativamente aos valores, não esquecendo que vivemos numa sociedade democrática, na qual a escola assume uma função decisiva. É à escola que compete atender os princípios da própria democracia. Desses

⁴ “Educar é elevar o potencial de uma pessoa” (Gatto, 2003:11)

princípios destacamos: a justiça (como ponto de partida e de chegada da própria democracia), a liberdade (base do pluralismo e início da cidadania e da participação), a tolerância (pela diferença), o respeito mútuo (responsável pela convivência na diversidade), a igualdade (entre todos independentemente das suas características específicas), o pluralismo (uma vez que da heterogeneidade nasce a riqueza social), a solidariedade, a cooperação, a implicação (os indivíduos têm de se sentir elementos integrantes da comunidade de que fazem parte, ajudando-se e apoiando-se entre si), a autonomia e a participação (não como direitos apenas, mas também como deveres). Contudo Sacristán (2008:13) alerta-nos para o facto de que, *“as instituições escolares não estão só na tarefa de educar e de ensinar”* nem são actualmente detentoras da informação e muito menos assumem o monopólio da transmissão.

As escolas não podem negar ou desaproveitar o saber dos alunos e dos seus pais, pois estes possuem muitas vezes um nível cultural e académico igual ou superior ao dos professores dos seus filhos. Sacristán (2008:15) propõe-nos a reinvenção da educação apelando ao seu carácter **de qualidade**. Essa reinvenção é efectivamente necessária se acreditarmos que da educação depende o projecto do ser humano e simultaneamente o projecto social. Na perspectiva do autor *“educar para a vida é educar para um mundo em que nada nos é alheio”*. É urgente e essencial rever metas, conteúdos e procedimentos sem perder a visão do mundo global em que vivemos, da sociedade do conhecimento e da informação⁵, da consciência que todos dependemos de todos, independentemente das diferenças económicas, étnicas, religiosas, políticas, geográficas e culturais que nos distinguem. Se as representações que fazemos do mundo são diferentes de outrora então a educação e a escola como instituição terão de considerá-las como suas também. Sacristán (2008:36), diz-nos que às escolas lhes chegam *“os conflitos e, como espaços sociais que são, convertem-se também em cenários das*

⁵ “A expressão sociedade da informação

relações interculturais entre grupos de classe social, religião ou etnia diferentes". A globalização de que tanto se fala hoje em dia, resulta de uma construção supranacional e mais não é que o entrelaçar de conhecimentos, informações, economias, políticas, culturas, tecnologias, comunicação e segurança que em rede, ligam as sociedades. Por esta razão, Roldão (2006:17) afirma ser função da escola *"garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente"*, visando uma aceitável integração na sociedade.

Relativamente às metodologias do final do séc. XX, estas orientavam-se para os interesses dos alunos, exigindo-se menos sobre os conteúdos; favoreciam-se as dimensões processuais e atitudinais que resultaram na introdução de objectivos mínimos, apoio pedagógico acrescido, entre outras. O currículo continuava e continua a ser entendido como o programa das diferentes disciplinas e desarticulado entre elas. A introdução da Área-Escola no desenho curricular também ficou aquém das expectativas criadas em seu redor, pois não conseguiu romper com os modelos curriculares existentes. Julgamos que esse fracasso se ficou a dever também à falta de envolvimento, informação e formação dos professores para lhes conferirem o sentido da sua criação (desenvolvimento de projectos aglutinadores dos saberes).

A escola deverá construir a sua própria autonomia, gerindo de forma eficaz todos os recursos educativos, tendo na base o seu Projecto Educativo que como veremos posteriormente, é imprescindível para o bom funcionamento da instituição – Escola/Agrupamento.

Sabemos porém que a autonomia não constitui um fim em si mesmo, mas sim uma forma das escolas melhor cumprirem a sua função, o seu serviço público, promovendo uma maior igualdade de oportunidades e corrigindo algumas das desigualdades existentes. Lembramos aqui o pré-escolar e o primeiro ciclo, que quase sempre estiveram em segundo plano, não lhes sendo reconhecida qualquer importância. O Dec-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro *"dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os*

de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação...”. Foi sem dúvida uma lufada de ar fresco para os docentes destes níveis de ensino que depositaram nele as mais elevadas expectativas. Lamentavelmente muitas dessas expectativas estão defraudadas, pois esses docentes continuam a sentir-se fora do sistema nomeadamente porque as verbas prometidas aos Conselhos Executivos nunca chegaram. Esta situação leva os Conselhos Executivos e recentemente os Directores a malabarismos de gestão financeira que não surtiram o efeito pretendido, por não conseguirem responder igualmente a todos os ciclos de ensino.

Se entendermos a autonomia como um investimento à qualidade na educação, assumindo responsabilidades e partilhando experiências, poderemos aperfeiçoar-nos. Evidentemente é um processo que envolve mudanças ao nível da liderança – o papel do director, a nova composição dos conselhos executivos, assembleia de escola, conselhos pedagógicos, conselhos de turma e conselhos de docentes, ao nível da estabilidade do corpo docente (regime de concursos, legislados recentemente pelo Dec. Lei nº 20/2005), à formação dos professores (inicial, contínua e auto-formação, regulamentada pelo Despacho 16794/2005, de 3 de Agosto), ao nível do próprio perfil do professor (também legislado pelos Dec. Lei nº 240/2001, e 241/2001 de 30 Agosto) e também ao nível da organização curricular, Dec. Lei nº 6/2001 da avaliação dos alunos, Dec. Lei nº 30/2001, já revogado pelo Dec. Lei 50/2005.

Parece-nos que apesar de todos os problemas, com origem no incumprimento a nível central sobretudo financeiro e estratégico, as escolas conseguiram de um modo geral reorganizar-se, (pelo menos pedagógica e administrativamente). No entanto a diversidade continua sem uma resposta eficaz, salvo raras excepções, pois falta quase tudo (professores motivados, espaços físicos, psicólogos, terapeutas da fala e ocupacionais, outros técnicos...). A constituição de equipas multidisciplinares, o trabalho de pares pedagógicos, a partilha e a reflexão de práticas são fundamentais para uma boa prática pedagógica, estando também longe de ser uma realidade.

Poderemos inferir que apesar de existir legislação, de se terem constituído Agrupamentos de Escolas (verticais e horizontais), e recentemente Mega Agrupamentos, de se ir trazendo a comunidade à escola (envolvendo-a em parecerias), o caminho da autonomia está no início, havendo muito por fazer ainda.

A escola da actualidade deve ser inclusiva, integradora e sobretudo inovadora. Entenda-se por inovação, o que Vieira (1999:101) define como *“o romper com as lógicas escolásticas habituais”*. O conceito de inovação é corroborado pela UNESCO que a considera como *“uma mudança intencional destinada a melhorar um sistema educativo”*, isto é, colidindo com as estruturas, os usos e os preconceitos. Por seu lado a OCDE diz que *“inovação é uma tentativa que visa, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema com a finalidade de o melhorar”*.

Muitos são aqueles que entendem ainda o apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (de carácter permanente) e/ou com Dificuldades de Aprendizagem (específicas ou não), como um serviço paralelo, devendo esses apoios serem dados fora da sala de aula, pois nas suas opiniões só assim terão efeito. Entendemos que esta ideia é redutora e exclui e por isso não concordamos com ela. Achamos que se houver todo um trabalho de equipa, da planificação à concretização da aula propriamente dita, a saída da sala de aula não é necessária e todos sem excepção farão parte da construção do seu próprio saber. Todos os alunos envolvidos (turma), ajudar-se-ão efectivamente e contribuirão para o seu processo de ensino aprendizagem.

Vieira (1999:20) insiste que é obrigação da escola uma mudança de atitude, comportamento e prática o que implica necessariamente *“uma reflexão dialéctica entre a continuidade e a mudança, entre a tradição e a modernidade. Implica também enfrentar os moralismos, as crenças e mitos quer sejam políticos, pedagógicos, científicos ou religiosos. Implica reconstruir as identidades”*.

Num mundo global mas também local em que o tempo novo é uma realidade, cabe à educação abordar os temas e problemas globalmente, servindo-se dos diferentes saberes e das diferentes disciplinas. A interdependência entre o conhecimento e a sua difusão é no entender de Fernandes (2000) a razão para o novo paradigma social que se assume complexo. Esse conhecimento ilimitado poderá conduzir-nos a uma insegurança, vulnerabilidade, ansiedade e mesmo solidão, pois cada indivíduo se confronta com essa rede complexa e desconhecida sentindo-se desapoiado. Este progresso e desenvolvimento nas diferentes áreas do saber contribuem simultaneamente para acentuar desigualdades sociais, distribuir riqueza de modo desproporcional, agravar problemas ambientais que comprometem a própria sociedade global. O conceito de globalização procura traduzir a crescente interdependência mundial aos níveis atrás referidos.

A nível económico e político os estados vivem uma interdependência competitiva (livre circulação de pessoas e bens), o que na convicção de Fernandes (2000:29) contribui para *“despoletar graves crises, com o conseqüente avolumar de tensões políticas e sociais (...) verificando-se o aparecimento de fenómenos (...) como o genocídio, o racismo e a xenofobia”*. Neste sentido é importante a participação dos diferentes elementos da comunidade educativa na escola, nomeadamente a dos pais, que deve ser inata ao facto de serem cidadãos e pais. Parece-nos necessário que haja da sua parte uma crescente vontade e disponibilidade para essa participação, pois dela depende a educação dos seus filhos. Reconhecemos que essa participação só será possível se os pais sentirem que a escola se assume como um espaço de aprendizagem e felicidade e que as decisões de fundo ainda não estão tomadas, quando chamados a participar, como sabemos acontecer. Outras vezes a escola vê essa participação como intromissões. Esta situação vai-os afastando da vida da escola e deve ser analisada e modificada, já que a escola é feita por todos e que todos têm as suas responsabilidades e deveres. Sabemos que é um caminho sinuoso numa sociedade onde apenas os direitos são valorizados em detrimento dos deveres, mas julgamos que uma dose de criatividade e boa vontade de todos, conseguiremos modificar o

sistema, as escolas, a sociedade e dessa forma responder à diversidade crescente, de forma eficaz. É com a escola e na escola que a sociedade se perpetua e melhora.

Para Canário (2005:86) a escola foi perdendo legitimidade ao longo dos tempos, decorrente *“do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização”*. Na opinião deste autor, o problema da escola assenta em três vertentes essenciais: primeiro baseia-se num saber acumulado; segundo carece de sentido por parte dos diferentes intervenientes (professores e alunos) e terceiro é agravada com a perda de legitimidade social referida anteriormente.

A escola reproduz e acentua desigualdades sociais pois faz exactamente o contrário do que diz. Neste sentido Stoer (2001:257), aponta a escola como responsável pela injustiça social, pois permite a muitos a ida para o desemprego por não estarem aptos, e simultaneamente fixa os alunos em esquemas de formação sem fim, tornando-os *“estagiários profissionais eternamente prontos para o ingresso no mercado de trabalho ilusório”*. Também Nóvoa (2005:15) afirma que *“a diferenciação pedagógica, o interesse e a motivação, os métodos activos ou os modelos de aprendizagem centrados no aluno foram inventados para educar melhor as crianças, e não para servir de pretexto (e de desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos”*. Porém, apesar destas críticas ao papel da escola actual, consideramos que ela é, como afirma o mesmo autor *“infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença”* (idem). Embora na prática esse olhar a diferença, ainda se encontre longe de uma realidade efectiva, como poderemos constatar ao longo do presente trabalho e nomeadamente naquilo que concerne à sua evidência nos Projectos Curriculares de Turma, as escolas não possuem os meios efectivos para responderem à imensa heterogeneidade e diversidade que nelas habitam, como já referimos anteriormente. Nóvoa (2005) aponta claramente para a importância do PCT.

Para Gatto (2003), a escola caracteriza-se por estar presa pedagógica, social e politicamente à modernidade, onde os maus hábitos são aprendidos e os mais fracos se vêem privados de alcançarem o “*capital escolar*”. Este tem sido utilizado para evidenciar o papel da escola na transmissão de uma cultura específica, assimilada no processo de socializar e integrar na sociedade, as crianças e os jovens.

Ainda que a escola se nos apresente cheia de incongruências e paradoxos, parece-nos importante olhá-la numa perspectiva positiva. Em nosso entender, ela deve ser redescoberta, basear-se na investigação (de alunos e professores) e na formação destes últimos. Teremos de olhá-la numa perspectiva de futuro., Na perspectiva de Canário (2005:53) a escola deve ser encarada como “*uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura própria, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados*”. Se nos guiarmos por esta ideia, poderemos contribuir para uma mudança de rumo e conseqüentemente melhorar a sociedade.

Uma participação efectiva inter-relaciona-se com valores como a liberdade, o respeito de opinião, igualdade entre os diferentes intervenientes e a cooperação. Sabemos porém que essa participação na vida da escola nem sempre obedece a todos esses princípios. Um exemplo de que assim é fica expresso pela opinião de Guerra (2002:45), baseado em investigações sobre a participação em Assembleia de Escola, quando afirma que “*a intervenção estabelecia-se nas actividades extra-escolares, na aplicação da disciplina, em decisões formais, mas não no que se refere ao substancial da actividade*”. Tratando-se de uma participação formal (aspecto negativo da participação), há um afastamento de todos os parceiros. A participação na vida da escola depende da sua abertura, da vontade e da disponibilidade dos diversos intervenientes. O mesmo autor apresenta-nos alguns tipos de participação. Segundo ele (2002:49), pode-se “*participar dando opinião, trazendo ideias, fazendo críticas..., actuando na instituição, assumindo a representação, tomando decisões, avaliando*”. Havendo diversas formas de participação

(opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, pensar, informar...), poderemos questionar a razão pela qual ela não existe ou a existir é pouco significativa. Guerra (2002:51) apresenta-nos um conjunto de obstáculos a essa participação. Deles assinalámos *“a falta de informação e de conhecimento dos direitos e funções dos diferentes órgãos; a inexistência de um clima onde reine a colaboração, a confiança, a comunicação e a motivação; inexperiência de participação; falta de tempo; cepticismo de que participando ou não nada é modificado e melhorado; o individualismo a que a globalização nos transformou, ...”*

Uma outra consideração que nos parece pertinente fazer sobre o papel da escola, prende-se com a realidade social onde ela está inserida. As escolas terão de ser espaços onde a reciprocidade de culturas origine situações de igualdade e justiça social. Isso só será possível quando elas se questionarem constantemente quanto à forma como estão organizadas e ao modo como funcionam. Em nossa opinião, colocarmos em questão a forma como trabalhamos parece difícil, mas se o conseguirmos torná-la-emos melhor e mais justa. Esta nova função da escola é possível, se usarmos convenientemente o PCT, com o qual poderemos pôr em prática tais tarefas.

Anteriormente referimo-nos ao facto da escola ser o espaço de coeducação. Assim será se ela construir e desenvolver os seus processos de mudança e intervir directamente nas reformas que lhe são lançadas. Zabalza (2003:38) refere que a escola *“tem que oferecer um modelo pedagógico capaz de ser plural, sem que, por isso, tenha que renunciar às exigências mínimas de um projecto geral e unitário”*. O mesmo autor acrescenta que a actual escola é um dos agentes sociais que permite desenvolver a personalidade, estabelecendo inter-relações entre os alunos e a sociedade e vice-versa, numa perspectiva activa. Também Andrade (2008:251) se refere às funções da escola ao afirmar que *“os alunos deverão ser treinados para o livre exercício”*. É ainda função da escola criar as condições necessárias à partilha de experiências, promovendo nos alunos atitudes de aceitação da diferença. Apesar de se ir aceitando a diferença, a forma como se lida com ela é bem diferente, parecendo até que

não existe. Um exemplo que nos mostra ser assim, é enfatizado por Leite (2003:32), quando afirma *“é aos alunos e às suas características culturais e de origem que se atribui a responsabilidade do fracasso escolar, e não ao sistema ou ao currículo educativo, em geral”*. Significa isto, que apesar de irmos lentamente reconhecendo as diferenças entre os alunos e se entenderem até como enriquecedoras, os programas se mantêm iguais e a sua implementação ao nível dos Projectos Educativos ainda está longe de ser uma realidade.

A escola portuguesa vai oscilando entre dois modelos de professor. Por um lado temos os professores monoculturais (fazem de tudo para afastar a diferença da sala de aula) e por outro temos os professores inter-multiculturais (com quem a mudança, a diferença e a diversidade coabitam). Simultaneamente, Stoer (2001:269) refere que a autonomia regulada a que o sistema educativo está votado, aliado à enorme burocracia contribui igualmente para o impedimento de condições em que *“o agente educativo possa desenvolver o seu potencial como agente pedagógico “relocalizado”, eventualmente como professor inter-multicultural”*

No modelo de educação tradicional, espera-se do professor a transmissão simples (do saber de outros), que deve ser feita de forma clara e acessível a todos de igual forma (alunos - receptores). Procura-se que a escola seja um espaço seguro onde a continuidade dos saberes seja uma prática inquestionável sob a orientação do professor que tudo sabe, apoiado nos manuais (tradutores de currículo). Todo este processo visa a construção do mundo de forma ordenada, hierarquizada, ritualizada, onde professores e alunos estabelecem no parecer de Cortesão (2001:291) *“uma relação com características muito especiais, em que o respeito, a submissão/revolta e relações de afecto (ou rejeição) se cruzam por vezes em combinações de grande complexidade ”*

Por seu lado a educação emancipadora, segundo Cortesão (2001) assume dimensões das quais se salientam: a prática social, na qual a construção da comunidade educativa se faz pela partilha de saberes, pelo questionamento de

diferentes situações, pela procura de respostas e modos de actuação previamente estabelecidos entre todos; por seu lado as escolas devem ser flexíveis, atentas ao seu público específico, abertas ao meio onde estão localizadas. Estas dimensões assumem um carácter utópico, na medida em que estão longe de se tornarem extensivas a todas as escolas do sistema educativo. Segundo Cortesão (2001:296) ainda que alguns professores desempenhem já a sua função de forma empenhada, atentos à diversidade, sensíveis *“ao arco-íris sociocultural em que operam”*, a dinâmica de desenvolvimento contribuirá para o crescimento da consciência crítica das crianças e jovens de modo a viverem de forma justa na sociedade de que fazem parte; a partilha de saberes, a busca de conhecimentos, a não supremacia do formador; Stoer e Cortesão (2001:298) afirmam que *“a negociação de direitos humanos, atendendo à multiculturalidade substituirá a avaliação normativa”* a investigação-acção, o questionamento, o enriquecimento de saberes na relação teoria-prática que se opõem à transmissão de saberes. Neste sentido, *“a investigação-acção corresponderá a uma nova forma epistemológica no quadro de um outro paradigma que informa um diferente funcionamento científico e ideológico de investigadores e de práticos no campo socioeducativo”* (Idem).

Resumindo, a escola deixou de ser mera transmissora na aquisição de conhecimentos para assumir uma dimensão social, onde o acto educativo é um acto social e a escola uma organização promotora de mudanças sociais, cabendo-lhe a construção e desenvolvimento das suas reformas e das suas mudanças. Assume um duplo papel na construção das identidades, primeiro porque é no seu espaço que se opera a reprodução social (conceito que referimos anteriormente e com o qual não concordamos) e segundo porque é na escola que tem início a construção da história individual e da identidade⁶ de cada um que a frequentou. Teodoro (2003:96) diz-nos que *“a resposta deverá ser encontrada numa diversificação e numa gestão local ao currículo, (...) em*

⁶ Autoconstrução do seu self

que o ensino se centre na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem, que as novas tecnologias da informação e comunicação não só facilitam como exigem”.

3- Organização da Escola numa perspectiva histórica

Para enquadrarmos a organização da escola actual, teremos de perspectivá-la ainda que sinteticamente, nos últimos cem anos. O sistema educativo foi comportando diferentes oscilações, das quais resultaram avanços e recuos para a escola e também para a sociedade.

O princípio da obrigatoriedade surge da necessidade de haver instrução. Como afirma Nóvoa (2005:25) *“uma nação polida e civilizada é mais fácil de governar do que um povo bárbaro e feroz”*. Esta ideia sintetiza uma outra do mesmo autor que assenta na importância da educação associada *“a novas formas de governo, dos indivíduos e das sociedades”*. São então criados os exames que se transformaram no principal dispositivo de *“regulação das políticas educativas e das práticas de ensino”* (Id:53).

Do Iluminismo à Revolução de Abril de 1974, poderemos dividir o sistema educativo em três ciclos distintos: 1º optimismo reformador; 2º conservadorismo associado a um nacionalismo exacerbado; 3º democratização do ensino. O primeiro ocorre entre 1860/70 a 1923. Acredita-se que pela escola, a sociedade se pode reorganizar. Uma das reformas ocorridas neste período (1901) ficou conhecida pela reforma de Hintze Ribeiro. Com ela são criadas as escolas infantis, para crianças dos quatro aos seis anos. Essa reforma baseia-se nos princípios da obrigatoriedade e gratuidade para crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os seis e os doze anos. Na visão de Pereira (2008:102) são introduzidas ainda que *“de modo pouco inovador algumas alterações na sua estrutura organizacional, nomeadamente a divisão do ensino primário em quatro classes”*. Esta autora refere ainda que *“as escolas passam a ser designadas de dois modos distintos: as centrais, que não adoptavam um regime de coeducação, e as paroquiais que poderiam ser mistas”*.

Chegados à 1ª República e às suas ideias reformistas, o ensino primário ocupa uma atenção redobrada por parte do poder político, atendendo aos inúmeros

problemas que o país atravessa, nomeadamente as elevadas taxas de analfabetismo, a existência de poucas escolas primárias e a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores que viviam uma situação económica bastante degradada, (salários miseráveis e reconhecimento social praticamente inexistente). Este período foi também caracterizado por um nacionalismo exacerbado. Neste contexto, ocorre uma nova reforma do ensino primário. Nela, assume especial importância, o pedagogo João de Barros, republicano convicto de que uma mudança de mentalidade, passaria por uma modificação no tipo de instrução e de educação das crianças. Assumiu entretanto o cargo de Director Geral da Instrução Primária. É publicado o Decreto de 29 de Março de 1911. Nele são definidos os objectivos para ultrapassar os problemas existentes. Para Carvalho (2008:667) contempla-se: *“a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos”*; Estabelece-se na opinião de Pereira (2008:102) *“a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário elementar, correspondente a um ciclo de três anos, existindo ainda, o ensino primário complementar, num ciclo de dois anos, e o ensino primário superior, num ciclo de três anos”*. A obrigatoriedade e a gratuidade, a que o decreto se refere, destina-se a crianças dos sete aos catorze anos. O ensino infantil é facultativo e gratuito, visando a aprendizagem de vocabulário, da leitura, da escrita, da geografia do lugar, dos contos e lendas tradicionais, entre outras. A mudança de regime político associa assim a reforma na educação, que na escola seria da responsabilidade da professora e em casa da mãe. Um outro aspecto que devemos considerar nesta reforma, traduz-se na separação clara da Igreja e do Estado em questões da educação, justificado pelo Decreto de 22 Outubro de 1910, no qual Carvalho (2008:660) atesta que *“...o ensino dos dogmas é incompatível com o pensamento pedagógico que deve regular a instrução educativa das escolas primárias”*.

A reforma de 1911 visa não só a implementação de um ensino primário inovador e prático, como a implementação de uma nova prática pedagógica. Um desses aspectos inovadores tem a ver com a co-educação entre sexos que teve uma curta duração resultado da ideologia dominante que apontava para

uma separação entre eles. Outro aspecto relevante teve a ver com a estrutura física das escolas infantis que estariam em edifícios próprios, onde existiriam balneários, dormitórios, salas de jogos, entre outros, e que seriam construídos em Lisboa e Porto, nas capitais de distrito e nos principais concelhos. O ensino nessas escolas seria sempre da responsabilidade de professoras. Baseados em Lopes (2001) o aumento do número de mulheres na profissão docente tornou-se num fenómeno universal e que se intrica com a modernização das sociedades. A par deste ensino surge o ensino infantil particular, pelas mãos de João de Deus. O mesmo decreto determina serem criadas as escolas móveis republicanas, destinadas só a adultos. Estas só surgem dois anos após a publicação do referido decreto tendo sido extintas em 1930.

A descentralização educativa do sistema centra-se no facto de serem as Câmaras Municipais (C.M.) a assumir a administração do ensino primário, nomeadamente a gestão dos edifícios, o pagamento dos ordenados dos professores, a renda de casa, a aquisição de mobiliário, aquisição de material escolar, a reparação e conservação dos edifícios escolares, a nomeação dos professores, a sua transferência, a aplicação de multas e ou a sua demissão, caso não cumprissem os seus múltiplos deveres. O Decreto de 29 de Março de 1911, obrigava por exemplo a excursões, visitas, passeios pedagógicos, entre outros, pois de acordo com o seu preâmbulo era afirmado que *“o homem vale pela educação que possui”*, sendo necessário livrar a criança *“de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência”*. Apesar da bandeira republicana ser a luta contra o analfabetismo e das C. M. terem criado cursos nocturnos, essa luta foi ineficaz, mantendo-se ao longo de todo o séc. XX. O país não estava dotado de escolas e as que havia não possuíam material de ensino e encontravam-se em situação de degradação. Os professores não possuíam a habilitação necessária ao ensino. Por estas razões a descentralização da educação não resultou deixando de vigorar em Julho de 1918, uma vez que as C. M. não dispunham dos meios nem de interesse para assumir tanta responsabilidade.

Embora a reforma de 1911 tenha sido encarada como um sonho, pensada em pormenor e em que nada fora deixado ao acaso, as condições económicas do país e a ausência de vontade de alguns fariam com que ela não tivesse o efeito pretendido. Levantaram-se inclusivamente alguns críticos, nomeadamente Adolfo Coelho e António Sérgio que afirmavam, segundo Carvalho (2008:673), que *“o saber ler, escrever e contar não deveriam ser fins a atingir mas apenas meios para a conquista da dignificação do Homem”*.

Ainda em 1914, o ensino primário normal é reduzido para três anos. Esta redução agravou a situação profissional dos professores que ficavam assim numa situação de desemprego. Em 1919, é publicado um outro normativo, Dec. Nº 5787-A de 10 de Maio de 1919, que teve um fraco impacto, mas que reorganiza novamente o ensino primário. As novas alterações rompem com o passado recente. A título de exemplo e segundo Carvalho (2008:681) *“a obrigatoriedade escolar, que era de três anos em 1911, passa a ser de cinco anos, dos sete aos doze, em 1919”*. Deixou de haver o ensino primário elementar e o ensino complementar, para passar a haver o ensino primário geral de frequência obrigatória e com a duração de cinco anos. Uma outra dimensão desta reforma prende-se com o acesso à Escola Normal do Magistério Primário. Para lhe aceder, seria necessário ter aprovação no curso do ensino primário superior. A idade mínima de acesso era 15 anos e a máxima 25. O curso ocorreria num período de quatro anos e constituíam-no 19 disciplinas pedagógicas, científicas e culturais (teóricas e práticas), havendo algumas especificidades para rapazes e raparigas. Ilustrando essas especificidades, tínhamos aulas de jardinagem e horticultura para as raparigas e trabalhos manuais e agrícolas, exercícios militares e natação para os rapazes. A preparação dos professores primários era feita em regime de co-educação em Lisboa, Porto e Coimbra. Anexada às escolas normais estavam as escolas infantis, as escolas primárias masculinas e femininas, escola de cegos, surdos-mudos, deficientes, ginásio, parque de jogos, oficinas de trabalhos manuais e domésticos, fotografia, litografia, tipografia, museu, e biblioteca. Paralelamente havia ainda cursos complementares para o ensino nas colónias, ensino de cegos e o ensino de surdos-mudos. Uma nota que nos

parece importante referir, é a estabilidade na profissão que era garantida ao fim de dois anos, desde que cumprisse um bom e efectivo serviço, caso contrário seria dispensado apesar de diplomado.

Carvalho (2008:725) refere-se a um segundo ciclo, mais conservador, que é acompanhado pelo regime nacionalista, onde impor *“as regras de pensamento e de comportamento da sua doutrina social, exigia que a pasta da Instrução fosse gerida por uma personalidade rigorosa e inequivocamente integrada nessa mesma doutrina, por crença própria ou por adaptação submissa”*. É caracterizado por uma espécie de *“escola mínima”* na qual não existe ambição e que permanece pelo menos até à década de 60 (séc. XX). É o ciclo que marca a organização e o conceito de escola e acontece com a chegada de Salazar ao poder em 1926. A queda da 1ª República e a consequente mudança de regime político, leva-o inicialmente a ter um olhar prioritário sobre a educação, sobretudo porque através dela, se poderia pôr fim aos ideais republicanos. Essa prioridade assume uma mudança de rumo logo em 1927, aquando da publicação do Decreto-lei nº 13619 de 17 de Maio, por Alfredo de Magalhães. Este Decreto assume-se como a 1ª reforma do regime salazarista. Nele fica contemplado que a formação de elites é preferível à luta contra o analfabetismo. Carvalho (2008:726) refere a opinião de alguns defensores do Estado autoritário, que afirmavam: *“ser preferível manter o povo na ignorância pois dele decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação”*. Esta ideia é vinculada nos órgãos de comunicação social, por escritores como João Ameal⁷ ou o Conde de Aurora⁸, que de acordo com uma citação do Jornal O Século, citado por Carvalho (2008:726) se dizia que *“a parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos”*.

Com esta reforma são também modificados os programas e proibida a co-educação. Pelo Decreto de 12 Abril de 1928, são extintas as Escolas Normais

⁷ Escreveu *“Portugal não necessitava de escolas”*; *“ensinar a ler é corromper o atavismo da raça”*

⁸ *“Felizes aqueles que não sabem ler”*

Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada. A redução da despesa pública estaria na base dessa extinção, que por não ser pacífica, provocou a sua reabertura meses depois. O acesso a essas Escolas Normais Primárias obedecia a algumas condições específicas. Destacamos a idade de entrada mínima, que seria os catorze anos quando antes era quinze; ser necessária uma aprovação no exame de 1º ciclo dos liceus ou o equivalente das escolas preparatórias do ensino técnico, assim como um exame de admissão. Este tipo de escolas mantém-se até 1930. Outro acontecimento ocorrido, foi trazido pelo ministro Cordeiro Ramos, quando em 1928 extingue a União do Professorado Primário oficial, que vinha da 1ª República e mandou prender os professores que a dirigiam. É reduzido o ensino primário de quatro para três anos e extinto o ensino primário complementar. O ensino infantil é agora facultativo, dos quatro aos sete anos, sendo o ensino primário geral obrigatório dos sete aos doze anos. Este era composto por cinco classes e o ensino primário superior, dos doze aos quinze anos, formado por três classes. O desinvestimento na educação é cada vez mais notório, havendo inclusivamente um retrocesso. Apesar do ensino infantil se manter igual (na teoria), na realidade ele não existia. O ensino primário geral, agora chamado elementar, compreendia as crianças com idades entre os sete e os onze anos e tinha como disciplinas a Corografia de Portugal e colónias, a História de Portugal e Educação Cívica. Estas promoviam o interesse pelo patriotismo e reconhecimento do valor do império ultramarino. O ensino primário superior, agora chamado complementar destinava-se às crianças entre os onze e treze anos.

Em 1930, pelo decreto de 22 de Março, o ensino primário elementar é dividido em dois graus: um constituído pelas três primeiras classes e a aprovação com um exame final destinando-se o 4º ano a simples complementaridade; outro denominado por ensino primário complementar que acabaria por ser extinto em 1932. É também com este decreto que surgem as Escolas do Magistério Primário com o objectivo de formar professores dos ensino elementar e infantil. A sua entrada dependia de um exame de admissão e a habilitação exigida era o 2º grau do ensino primário elementar.

Não sendo prioritária uma boa preparação científica e pedagógica dos professores primários, dada a pouca exigência do ensino, (bastava saber ler, escrever e contar), foram criados os Postos de Ensino em 1931, cujos «mestres» se denominavam «regentes escolares». Carvalho (2008:736) refere que a estas bastava uma comprovação de possuírem, “*a necessária idoneidade moral e intelectual*”. Este facto gerou bastante confusão no sistema levando à adopção de novas regras, em 1935. Dessas destacam-se a aprovação num exame constituído por três provas escritas (português, aritmética e o restante exigível no ensino primário). A duração destes exames era de trinta minutos para cada prova à qual era acrescentada uma prova oral de dez minutos.

Pereira (2008:107) é peremptória ao afirmar que a Constituição de 1933 retirava ao estado a responsabilidade de “*garantir o acesso de todos os cidadãos à escolaridade básica e obrigatória*”. Esta ideia é justificada pelo art.º 42º que declarava “*a educação e a instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficial ou particulares em cooperação com ela*”. Neste ano, é assinado pela tutela, o diploma no qual se reorganizam os serviços de direcção e administração, orientação pedagógica, aperfeiçoamento do ensino, inspecção, entre outros.

Nova reforma acontece em 1936. Caracteriza-se pela substituição dos ideais republicanos⁹, por um sistema simplista no qual o ensino permanecia reduzido ao respeito de valores e hierarquia familiar e às técnicas de leitura, escrita e cálculo, ministradas em escolas pequenas e em que escasseavam materiais pedagógicos e didácticos. Com esta reforma é criado o Ministério da Educação Nacional e com ele alargada a acção da escola. A sua função além de ensinar é também de educar e educar politicamente. É criada a Mocidade Portuguesa, (extinta em 1965). Trata-se de uma organização pré-militar, cuja filosofia assentava na devoção à Pátria, a Deus e à Família, baseada no gosto pela disciplina. Estas alterações conduzem-nos à desvalorização dos professores

⁹ Formação integral do indivíduo; formação de cidadãos livres e responsáveis.

ao nível salarial por exemplo, ficando também proibidas as associações profissionais. A desqualificação das instituições de formação foi agravada com o encerramento¹⁰ das Escolas do Magistério Primário e com a contratação (por nomeação) de regentes escolares. O controlo ideológico do Estado é cada vez maior, havendo inclusivamente a obrigatoriedade de afixar certos pensamentos nas escolas e nos livros escolares que por imposição, instaurou aquilo a que se denominou de *“livro único”*. As razões para esse manual único prendiam-se com a qualidade formal dos manuais, com o controlo dos seus conteúdos e doutrinas. O manual único é considerado o instrumento central na organização curricular. O regime preocupou-se com as questões doutrinárias relegando para segundo plano as questões da formação específica. Com as políticas do Estado Novo, outras alterações foram efectuadas no sistema educativo português como o prolongamento da escolaridade para quatro anos (apenas para os rapazes) e posteriormente uma diminuição para três anos¹¹. Por seu lado, as raparigas só são abrangidas por esta norma, em 1960. A nível dos edifícios escolares também ocorreram algumas alterações, nomeadamente porque se tornaram tema do debate educativo. Durante todo o séc. XX os edifícios escolares ganharam enorme visibilidade pública. Ocupam, segundo Nóvoa (2005:63) *“um lugar de primeiro plano na geografia do país, mas também no imaginário individual e colectivo”*. Os edifícios assumem as funções de base mas também delimitam o território de poder. Outro aspecto a considerar nesta reforma tem a ver com a repartição de tarefas e missões entre a escola, a igreja e a família. É extinto o ensino oficial infantil e a família assume novamente primordial importância na educação.

Em 1952 são criados os Cursos de Educação de adultos e a Companhia Nacional de educação de adultos. Carvalho (2008:785) diz-nos que é criado o Plano de Educação Popular, cujo objectivo principal seria o de *“tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória”*. Este Plano vai culminar com a reforma operada em 1956, por Pires de Lima. O objectivo desta nova reforma assenta no princípio da extensão do ensino primário obrigatório para os quatro

¹⁰ Dec. Lei nº 27279, que vigora até 1942

¹¹ Antes do Estado Novo a escolaridade era de 5 anos

anos, limitado porém aos rapazes, como referimos anteriormente. Esta reforma também não surtiu o efeito pretendido dada a situação de pobreza que o país enfrentava e que obrigava ao trabalho dos rapazes em idade escolar, que contribuía decisivamente para o rendimento dos agregados familiares. O ensino de adultos é alargado à 4ª classe.

A mudança de mentalidade vai ocorrendo ainda de forma lenta. É publicado o Decreto de 9 de Julho de 1964, pelas mãos de Galvão Teles¹², que prevê um aumento para seis anos de escolaridade obrigatória. Nele se prevê igualmente uma divisão em dois ciclos no ensino primário. Um chamado elementar, constituído por quatro classes e o outro, denominado por complementar, constituído por duas classes. A obrigatoriedade da sua frequência é igual para ambos os sexos. Surgem os Ciclos Preparatórios, nos quais o ensino seria ministrado em dois anos, em edifício próprio, mas com separação de rapazes e raparigas. O seu acesso passava pela aprovação no exame da 4ª classe. Ainda em 1964 é iniciado o uso de meios audiovisuais que vai ser o ponto de partida para a criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) e da Telescola (Ciclo Preparatório TV), fazendo parte do referido Instituto e que na opinião de Carvalho (2008:803) a sua finalidade é, *“promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas audiovisuais como meios auxiliares da difusão do ensino e da elevação do nível cultural da população”*. À telescola competia a *“realização de cursos através da radiodifusão e da televisão escolares”*.

As organizações internacionais de natureza intergovernamental, nomeadamente, a Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO, FMI, OCDE, Banco Mundial, vão impulsionando as problemáticas educacionais. São organizações com óptimas competências de planificação das questões de educação, pois segundo elas a educação é sinónimo de desenvolvimento socioeconómico. O regime político vigente em Portugal (ditadura) impedia o

¹² Catedrático de Direito da Universidade de Lisboa e Ministro da Educação de 04/12/1962 a 18/08/1968

país de participar nessas instituições. Um dos exemplos é a recusa inicial de Salazar em participar no Plano Marshall. Quando Salazar decide participar no referido plano, ocorre a viragem na política educativa do Estado Novo. Em nossa opinião é o primeiro passo para o que se passaria em 1974. A ciência passa a ser entendida como a força motriz do progresso. A emergência no seio da OCDE de que a educação é determinante para o crescimento económico, acompanha o nascimento da teoria do capital humano, da sua responsabilidade, e que se vai tornar omnipresente em todos os trabalhos das referidas organizações intergovernamentais.

Um terceiro momento de viragem no sistema educativo ocorre ainda antes do final do regime, chegando até aos nossos dias. É denominado por Canário (2005) como a *“escola das promessas”* e caracteriza-se pelo crescimento da procura e da oferta educativa escolar. Passa-se de uma escola elitista a uma escola de massas que assinala a democratização do ensino e aposta nos recursos humanos e na abertura da escola à sociedade. Na escola das promessas existe uma forte esperança e entusiasmo, desenvolvimento, igualdade e mobilidade social. As despesas com a educação são agora encaradas como um investimento e este como base de desenvolvimento. Passa-se de uma escola elitista a uma escola de massas que Canário (2005:78) *“assinala um processo de democratização de acesso à escola”*.

Veiga Simão¹³ opera outra reforma, que viria a ser a última antes da revolução de Abril de 1974 e que cai com esta. Esta reforma parecia ter muitas potencialidades se tivesse sido concretizada. Um dos exemplos desta afirmação traduz-se na escolaridade obrigatória de oito anos, sendo o ensino primário de quatro anos. A idade com que as crianças entravam na escola seria os seis anos. Outro exemplo foi a introdução de novas áreas de estudo nomeadamente a História e Geografia da Pátria, a Iniciação à Educação Física, Actividades manuais e noções de Educação Cívica, Moral e Religiosa, que coabitariam com a Língua Portuguesa e a Aritmética. Uma outra inovação

¹³ Professor da Faculdade de Ciências de Coimbra, Ministro da Educação de 15/01/1970 (durante a governação de Marcelo Caetano), a 25/04/1974 (fim do regime ditatorial)

desta reforma assenta no facto do sistema educativo passar a compreender não só o ensino básico mas também o secundário, o superior e a educação pré-escolar.

Este período de prosperidade económica é caracterizado ainda pelo primeiro choque petrolífero, pelo aumento exponencial de indústria e comércio e pela organização dos sistemas educativos. Assiste-se ao crescimento dos níveis de qualificação escolar. O investimento na educação era considerado positivo, no sentido em que teria um retorno decisivo. Reconhece-se na versão de Canário (2005:79) o “*crescimento dos sistemas educativos como factor económico de primeira importância*” e assistimos também a uma nova organização dos mesmos. A escola constrói-se à semelhança dos modelos industriais. Sabemos que as relações entre Salazar e a UNESCO foram de algum modo conflituosas, mas é ela que em 1974-75 ajuda na reorientação do sistema educativo português através de um projecto global, coerente e integrado. Pela sua tradição em planificar, a UNESCO assume um papel preponderante na reorganização do Gabinete de Estudo e Planeamento do Ministério da Educação (GEPME), definindo a requalificação do ensino baseado nas previsões de emprego.

É neste contexto que se dá início a um outro tempo, denominado por Canário (2005), como a “*escola das incertezas*”. Este período corresponde ao último quarto do séc. XX. As profundas mudanças ocorridas na economia, nomeadamente o modo de inclusão supranacional onde se inclui a construção da União Europeia e as formas de governo que transcendem as fronteiras nacionais, dão início ao que chamamos comumente “*globalização*”. É o fim do papel absolutista do Estado em que as rupturas sociais com ele, o aumento do desemprego, a incapacidade de gerar riqueza alteram a visão social da escola. Passámos de uma relação previsível para uma relação de insegurança e incerteza reflexo das alterações mundiais referidas. A visão que os jovens têm da escola e do mundo do trabalho altera-se mediante tais conjunturas, o que para Canário (2005:85) “*marca o irreversível rompimento do equilíbrio que*

caracterizava a «escola das certezas» e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola”.

Se inicialmente este tempo foi caracterizado por forte euforia, depressa se transformou em frustração, pois a escola passou a ser na opinião de Canário (2005:81) *“percepcionada como produtora de injustiça”*. Poderemos assegurar que a natureza da escola se transformou com a democratização e a massificação escolar pela presença de novos públicos, novos desafios, novas responsabilidades, escassez de respostas, encargos de difícil resolução e a escola como gestora do próprio sistema foi-se desinstitucionalizando.

A OCDE assumiu um papel de primeiro plano na assistência técnica à expansão do sistema escolar português até à revolução de Abril. As políticas educativas dos governos provisórios centram-se na tríade educação-democracia-cidadania, conforme Stoer e Araújo (1991). Teodoro (2003:42) indica que os conceitos de democracia e cidadania se vão tornando sinónimos de socialismo, *“...a pressão dos movimentos sociais populares que, na periferia, exigiam rupturas com o passado, representado, no sector da educação, por um regime que relegara o desenvolvimento educativo para plano secundário ao temer os seus efeitos nos processos de mobilidade social”*.

Após a Revolução de Abril de 1974 são extintas as fases de aprendizagem, que tinham a duração de dois anos cada, sendo estas substituídas pelas quatro classes. É modernizado o ensino da Matemática e são introduzidas as áreas de Meio Físico e Social, Movimento, Música e Drama, Expressão Plástica e Educação Física. A avaliação passa a ter um carácter contínuo (observação sistemática dos alunos) deixando-se de parte a avaliação externa. O ensino passa a ter na sua base, no parecer de Pereira (2008:114) *“uma orientação não só de natureza essencialmente humanista e democrática, mas também lúdica”*.

Com a CRP (Constituição da República Portuguesa) de 2 de Abril de 1976, é garantido o princípio da liberdade não só para quem aprende como para quem

ensina. Este princípio é extensivo a todos os cidadãos de igual forma. Nessa constituição e conforme Pereira (2008:115) pode ler-se, “...o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de formação escolar, segundo uma orientação ideológica e política de sentido abertamente democrático e progressista”. É o Banco Mundial que se assume como a primeira instituição internacional capaz de responder ao papel legitimador das novas orientações das políticas educativas. Uma das suas propostas é a criação e o lançamento do ensino superior de curta duração, voltada para a formação dos quadros técnicos. São criados os Institutos Politécnicos.

Outros avanços ocorrem neste período, sobretudo com o Dec. Lei nº 538/79, de 31 de Outubro que reforça não só a obrigatoriedade do ensino como também a gratuidade ou o suplemento alimentar. No que concerne à gratuidade esta nunca chegou a ser implementada. A obrigatoriedade é expressa no art.º 2 do referido decreto, onde se pode ler: “*é garantida, para todas as crianças em território português, a escolarização correspondente ao ensino básico, ainda que por utilização de recursos múltiplos*”. Parece-nos importante ainda citar o art.º 15º do mesmo decreto-lei, a propósito da obrigatoriedade pois apela-nos para a responsabilidade de fazer cumprir a lei.

Assim

“é dever de todos os cidadãos, e mais especificamente dos educadores de infância, dos professores e de todas as autoridades, actuar junto dos encarregados de educação que não dêem cumprimento às disposições relativas à escolaridade obrigatória, esclarecendo-os sobre os seus deveres e sensibilizá-los para o valor pessoal e social do cumprimento da escolaridade”.

No início dos anos oitenta do séc. XX, a OCDE assume novamente um papel importante quando solicita a participação de Portugal no programa do exame às políticas educativas nacionais. Para aquele organismo, o ensino técnico e profissional deveria ser uma prioridade na política educativa portuguesa, a partir dos 14 anos.

Um outro aspecto que devemos ter em conta passa pela integração de Portugal nas estruturas da Comunidade Económica Europeia/ União Europeia (CEE/EU), que na concepção de Teodoro (2003:52) *“favorecem a afirmação de linguagens e categorias de pensamento comuns, que vão estar no centro do discurso sobre reforma educacional, verdadeiro alfa e ómega de toda a política nacional no último terço dos anos oitenta”*.

Apesar das sucessivas reformas e contra reformas surge ainda na década de oitenta do século XX, a Lei 46/86 (LBSE), que reforça mais uma vez a ideia de um sistema educativo e de uma escola que auxiliem o desenvolvimento, o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial, os alunos, os docentes e as famílias. São ainda princípios básicos desta Lei: a qualidade crescente da educação traduzida na profissionalização e actualização dos professores; a manutenção curricular nas dimensões científica e tecnológica; o desenvolvimento de competências reflexivas resultado da introdução de novas estratégias pedagógicas; a descentralização do ensino pela autonomia concedida e a conceder às escolas; a regulação/avaliação do sistema e das escolas em particular, incluindo a avaliação dos professores. No seu art.º 3º, alínea h) é afirmado ser necessário *“contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do país a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência”*. No capítulo I estabelece os princípios gerais do sistema educativo nomeadamente *“responder às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”*. No capítulo II refere a organização do sistema educativo, compreendendo a educação pré-escolar e três ciclos sequenciais e articulados entre si (1º, 2º e 3º ciclos), o ensino secundário, a educação extra-escolar (alfabetização, reconversão e

aperfeiçoamento profissional, actualmente designado por “*novas oportunidades*”).

Os princípios da obrigatoriedade, universalidade e gratuidade são também reforçados a todos, por um período de nove anos, com início aos seis anos e o término aos quinze anos. Esta obrigatoriedade foi recentemente alterada para os doze anos, através da Lei 85/2009 de 27 de Agosto. De acordo com este normativo, a entrada na escolaridade poderá ser antecipada num ano (para os cinco anos) por solicitação dos encarregados de educação. O primeiro ciclo é entendido como um modelo de ensino globalizante, cuja responsabilidade pertence a um só professor, podendo no entanto este ser coadjuvado em áreas específicas. São privilegiadas a integração de actividades e saberes cujo objectivo é facultar aos alunos a aquisição e construção de conhecimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias de informação e da comunicação (TIC), que lhes permitam aprender de forma significativa, contribuindo assim para o seu crescimento pessoal e social. A este propósito lembrámos a distribuição pelos alunos deste nível de ensino, no ano lectivo de 2008/2009, dos computadores “Magalhães”. No capítulo III da LBSE faz-se referência aos apoios e complementos educativos, destacando as “*actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas*”. Estabelece ainda os princípios gerais sobre a formação (inicial e contínua) de professores e educadores; aponta claramente para a responsabilidade do estado (através das C.M.) na organização, distribuição e manutenção dos edifícios escolares, fazendo referência já à constituição dos agrupamentos de escola, assim como ao desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, instituindo ainda o CNE (Conselho Nacional de Educação) com funções consultivas.

A reorganização da escola resulta do Dec. Lei 115-A/98, de 4 de Maio, sendo alterado pelo Dec. Lei 75/2008 22 de Abril “*que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-*

escolar e dos ensinos básico e secundário". Por seu lado o Dec. Lei 6/2001 determina os

"princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (...); estabelece "as estratégias do currículo nacional; define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre ciclos e determina a criação de três áreas disciplinares não curriculares",

nomeadamente a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. No art.º 3º do mesmo normativo é referido entre outros que:

c) "a 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;

g) reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um programa de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo Projecto Educativo;

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

Pereira (2008:119) refere que a mudança curricular introduzida pelo Dec. Lei 6/2001, de 18 de Janeiro se baseia na *"territorialização dos projectos, na tentativa de conferir às escolas uma maior autonomia pedagógica e curricular"*.

A organização da Escola vai-se fazendo através de normativos legais que por sua vez reforçam ou integram novas orientações. A exemplificar esta ideia é publicado o Dec. Lei 209/2002 de 17 de Outubro, que faz referência ao Plano

Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico contemplando as Áreas Curriculares Disciplinares e Não Disciplinares, conforme figura I.

(Figura I)
Plano Curricular do 1º CEB

1º Ciclo do Ensino Básico		
Educação para a Cidadania		
Áreas Curriculares	Áreas Curriculares não Disciplinares	Total de horas
- Língua Portuguesa - Matemática - Estudo do Meio - Expressões: - Artísticas - Físico-motoras	- Área de projecto - Estudo Acompanhado - Formação Cívica	25 Horas / semana
- Educação Moral e Religiosa *	- Actividades de Enriquecimento **	

* Área curricular disciplinar de frequência facultativa

** Actividade de carácter facultativo

Fonte: Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

Este desenho curricular visa a Educação para a Cidadania e encontra-se distribuído por uma carga horária de vinte cinco horas semanais. A esta carga horária foi agravada em alguns Agrupamentos com um ou dois blocos de 45 minutos cada, para Acompanhamento ao Estudo. Além das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares estão previstas ainda a Educação Moral e Religiosa e Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que assumem um carácter facultativo, devendo as escolas no entanto proporcioná-las. Este facto torna-as obrigatórias (sobretudo as AEC), transformando-se em actividades curriculares disciplinares. Mais do que proporcioná-las, a escola em pareceria com as autarquias deve planificá-las e supervisioná-las. No 1º ciclo essa supervisão é da responsabilidade do professor titular de turma. Estas alterações têm como objectivo promover aprendizagens significativas, contribuindo para uma formação global das crianças.

O mesmo Dec. Lei menciona que as Áreas Curriculares não disciplinares, sejam desenvolvidas em articulação entre si e simultaneamente articuladas com as áreas disciplinares, incluindo também uma componente de trabalho dos alunos com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), devendo constar explicitamente no PCT, na medida em que de acordo com o preâmbulo

deste Dec. Lei, é afirmado que “é preocupação do governo rentabilizar os recursos existentes nas escolas, introduzir a avaliação sumativa externa, as tecnologias de informação e comunicação, como área curricular disciplinar”. Na sequência deste normativo surge o Despacho 19575/2006, que para além do Programa de Generalização do Ensino do Inglês para os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade, do Programa de Formação Contínua em Matemática para os professores, da Implementação da escola a tempo inteiro, define os tempos mínimos a atribuir a cada área semanalmente, conforme figura II.

(Figura II)

1º Ciclo do Ensino Básico			
Educação para a Cidadania			
Áreas Curriculares		Áreas Curriculares não Disciplinares	Total Horas
- Língua Portuguesa	8 H	- Área de Projecto - Estudo Acompanhado - Formação Cívica	25 Horas semana
- Matemática	7 H		
- Estudo do Meio	5 H		
- Expressões: - Artística - Físico-motoras	5 H		
- Educação Moral e Religiosa *			
- Actividades de Enriquecimento **			

* Área curricular disciplinar de frequência facultativa

** Actividade de carácter facultativo

Fonte: Desp. 19575/2006

O mesmo Dec-Lei estabelece ainda orientações específicas para a distribuição dos tempos nas diferentes áreas. Assim das oito horas semanais destinadas à Língua Portuguesa, uma hora deve ser de Leitura; sete horas semanais são destinadas à Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio das quais metade delas se destinam ao ensino experimental das Ciências. As restantes cinco horas são distribuídas pelas Expressões e Áreas não disciplinares.

Percebemos a importância que o Estado assume na educação, pela quantidade de leis publicadas relativamente a todos os aspectos da educação. A exemplificar esta afirmação surge em Novembro de 2005 o Despacho Normativo 50/2005 de 9 de Novembro, que define os princípios e as normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação sumativa

interna dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e Desenvolvimento dos alunos do Ensino Básico.

Sem querermos no momento fazer um levantamento exaustivo de todos os normativos, parece-nos importante referir a Lei 3/2008 de 7 de Janeiro que estabelece o tipo de apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo e que aprova “*o regime de apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais*”. Remete-nos ainda para a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Apesar dos esforços levados a cabo pelos sucessivos governos, cuja bandeira política se centra na educação e das sucessivas reformas por eles impostas, a escola actual está longe de responder a todos os desafios sociais que nela se enquadram, pois a própria legislação é algo incongruente, muitas vezes incompleta e não contempla de forma clara todos os alunos, nomeadamente os que apresentam DEA/Dislexia.

A propósito da organização actual da escola poderemos afirmar que apesar de se lhe conferir autonomia¹⁴, ela não tem usufruído dela, quer pela abundância de normas jurídicas que lhe retiram essa possibilidade, quer por falta de iniciativa da própria escola.

A autonomia, segundo o Dec. Lei 75/2008, de 22 de Abril “*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 da educação*” estando longe de ser uma realidade, conforme veremos no capítulo a ela dedicada. Pedagogicamente as escolas

¹⁴ “Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios, estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projecto Educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” – Dec. Lei nº 115-A/98

não possuem autonomia, nomeadamente ao nível da gestão de Currículos, gestão e formação do pessoal docente ou a simples fixação de um calendário escolar. O crescente número de normas jurídicas impede-as de usarem essa autonomia. À semelhança, também financeiramente as escolas se vêem confrontadas com limitações. Por exemplo só podem elaborar um orçamento privativo mas que obedeça às regras gerais da contabilidade pública. Por orientações do ME em 2006, as escolas foram conferidas de competências no que diz respeito à contratação de pessoal docente, à autorização de licenças sem vencimento de curta duração aos docentes, à autorização de mobilidade inter-agrupamentos, à autorização de antecipação e ou adiamento da 1ª matrícula no 1º Ciclo com base no desenvolvimento da criança, à conservação e manutenção dos edifícios até ao valor de 4500 euros, à celebração de contratos de autonomia entre elas, o ME, os Municípios e outros parceiros, obedecendo sempre às orientações definidas pelo Ministério. Estes contratos de autonomia são da responsabilidade da direcção executiva da escola e pretendem definir os objectivos assim como criar as condições necessárias à viabilização do Projecto Educativo.

Da nova organização da escola que temos vindo a abordar, resultaram alguns instrumentos de gestão que visam no parecer de Robalo (2004:9), a promoção da *“cultura reflexiva e analítica dos processos de ensinar e fazer aprender”*. Desses instrumentos destacamos o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e os Projectos Curriculares de Turma (PCT). Todos eles surgem como facilitadores e fomentam aquilo a que Robalo (2004), chama de *“escola de sucesso”*. A correcta utilização desses instrumentos a par da reflexão solicitada aos professores, faz com que se aprenda a comunicar e sobretudo a questionar. A elaboração desses instrumentos deve ser em equipa onde a cooperação e a partilha proporcionarão mais e melhores aprendizagens de todos os alunos.

Interessa ainda dizer que a reorganização do sistema educativo impõe uma mudança no modelo de professor, que também retomaremos mais adiante.

4 - Processos de Massificação do Ensino

A massificação do ensino surge do reconhecimento e da concretização do direito de todos à educação. Acontece com os movimentos imigratórios nos EUA, na década 20 do séc. XX resultado do processo de industrialização. Em Portugal essa massificação acontece quase no final do séc. XX, após a revolução de Abril de 1974. Até aí podemos definir a obrigatoriedade e frequência da escola, em vários momentos: 3 anos de frequência obrigatória entre 1930 e 1956, ano em que passa a ser de 4 anos para os rapazes e a partir de 1960 também para as raparigas. Em 1964 a obrigatoriedade para rapazes e raparigas passou a ser de 6 anos; em 1973 de 8 anos; em 1986 de 9 anos e actualmente (2010) de 12 anos.

A massificação traduziu-se essencialmente na expansão da rede escolar, através da construção de novas escolas em zonas rurais e suburbanas, onde os contextos sociais e geográficos são mais heterogéneos. A heterogeneidade verifica-se ao nível do pessoal discente mas também docente. A diversidade discente baseia-se nos diversos interesses, motivações, necessidades, projectos de vida, origem social, tipo de educação informal familiar, valores e normas diferentes ou mesmo antagónicas, a que Formosinho (2009:40) chama “*escola pluricurricular*”. A diversidade docente baseia-se no recrutamento, no grupo social de origem, nas competências profissionais e nos conhecimentos que têm sobre o seu papel e sobre a escola.

Roldão (2003:157) diz-nos que inicialmente essa massificação pretendia uma maior qualificação para o mercado de trabalho pois o aumento da escolaridade está associada “*ao desenvolvimento económico das sociedades industrializadas*”.

De acordo com este aumento do número de alunos na escola e por um período de tempo mais lato, aumentou a complexificação na organização da escola assim como a sua sobrelotação. Perante estes novos problemas, a reestruturação da escola deveria ter acontecido, o que não se veio a verificar

mantendo-se a mesma organização pedagógica típica de uma escola de elite (uniformidade, indiferenciação, controlo central), tornando-se inclusivamente organizada para o insucesso.

À heterogeneidade discente deveria corresponder, na opinião de Formosinho (2009:44) *“um processo de diversificação curricular e metodológico e nos processos de organização pedagógica”*, o que igualmente não se verificou pois manteve o papel gerador de desigualdades sociais, aliada à crescente complexificação, mobilidade e diversidade sociocultural das sociedades pós industrializadas; alterou a estabilidade funcional da escola entendida como instituição social e curricular porque, perante públicos tão diversificados, há uma mesma resposta, um mesmo currículo nacional indiferente à eficácia da sua aplicação e uma mesma política. Davies, Young e Bernstein, citados por Goodson (2001:9) defendem que *“as escolas são domínios políticos e culturais que podem ser usados como locais de controlo social”*. Segundo eles *“a produção do conhecimento nunca é inocente e está sempre, de algum modo, ligada a necessidades e manipulações políticas”*.

A escola de massas¹⁵ debate-se assim com problemas extrínsecos a si mesma. Desses destacamos as condições sócio – culturais e económicas do seu público e respectivas famílias, a desestruturação e exclusão familiar, a falta de projectos de vida, escolas demasiadamente centradas em si, a incerteza no futuro, o questionar da frequência/ obrigatoriedade escolar, entre outros. Formosinho (2009:37) salienta o facto da massificação ter trazido uma crise à escola pela *“importação dos problemas sociais”*, nomeadamente a delinquência, o trabalho infantil, a segurança, o desemprego, a prevenção da toxicodpendência, educação sexual, educação ambiental, educação para a cidadania, problemas resultantes das diferenças raciais, étnicas, regionais e religiosas.

¹⁵ Oficial, obrigatória e laica.

O papel e a participação dos professores na vida das escolas é essencial, como sabemos. Para isso é necessário criar-lhes condições, motivá-los e prepará-los (formação). A promoção do trabalho em equipa (criação de equipas multidisciplinares) é outro aspecto a considerar. Só assim é possível responder a todas as solicitações da escola. Dessas solicitações destacamos a título de exemplo: o acesso e segurança dos alunos; prevenção de comportamentos de risco, ocupação de tempos livres, relação com os pais e comunidade, apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apoio psicossocial para os que apresentam dificuldade de integração escolar e social, apoio psicológico para alunos que manifestam problemas pessoais, familiares e ou sociais.

Se é verdade que a massificação do ensino trouxe diferentes alunos à escola, também a classe docente jamais pode ser entendida como um grupo homogéneo, na medida em que a sua actividade profissional se divide desde logo pelo grau de ensino mas também pelo tipo de modalidade (monodocência, estrutura disciplinar...). A esta “diversidade” junta-se a situação profissional, isto é, Quadros de Escola (QE); Quadros de Zona Pedagógica (QZP), Contratados (C). No último concurso de professores (2009) foram substituídos os QE por Quadros de Agrupamento (QA); o tempo de serviço, escalão remuneratório em que se situa cada docente, tipo de escola/agrupamento onde exerce, localização da escola/agrupamento; experiência acumulada, cargos desempenhados, tipo de formação inicial e ou contínua, coordenação de projectos entre outros, conduziu à necessidade de mais professores o que inevitavelmente baixou o nível de exigência na entrada da profissão, no recrutamento e nas exigências da formação.

Formosinho (2009:41) diz-nos que *“a massificação teve uma dupla consequência na formação de professores”*. As universidades foram confrontadas com uma reestruturação ao nível da formação, dos modelos de formação inicial e simultaneamente viram-se obrigadas a dar uma resposta conjuntural ao Estado. Note-se que esta situação, na opinião de Formosinho (2009:43) conduziu à *“criação da escola de massas, que exigia um professor*

mais preparado, teve o efeito perverso de provocar a consequência oposta – diminuição do perfil da função docente e abaixamento do nível médio geral de qualificação dos professores”. Esse abaixamento na exigência e na qualificação conduziu a uma degradação na imagem social da profissão docente assim como na própria auto-imagem dos professores que se vêem confrontados com desconfiança por parte dos pais e da sociedade, pouca autoridade em relação aos alunos que lhes são confiados, maiores responsabilidades na sua actuação e ao nível burocrático, “precariedade” no emprego, uma vez que todos os anos¹⁶ a incerteza de um lugar lhes provoca ansiedade, angústia e desalento. A relação escola-família-comunidade vê-se algo ameaçada, pois os interesses, problemas e expectativas são diferentes entre esta tríade.

Barroso (2003:31) acrescenta que: *“a escola massificou-se sem se democratizar, isto é sem criar as estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos*”. A democratização do ensino pressupõe, conforme Fernandes (2000:34), algumas condições, nomeadamente uma maior participação dos professores nas decisões da vida das escolas, parecerias educativas, maior valorização e aplicação do Projecto Educativo de Escola, uma adaptação socioeducativa e a promoção das aprendizagens, a promoção de culturas reflexivas e finalmente *“uma diferenciação pedagógica em vez do currículo de tamanho único*”.

Formosinho (2009:60) dá-nos conta que a escola de massas *“provocou alterações na estrutura de gestão pedagógica, através da criação de estruturas pedagógicas intermédias entre a direcção e a gestão da escola e os professores*” Dessas alterações destacam-se, ao nível do 1º Ciclo: a coordenação de ano, a coordenação de ciclo, equipas de articulação entre

¹⁶ Os concursos anuais foram substituídos por concursos de 4 anos de acordo com o Dec. Lei

ciclos, entre outras. Apesar dessas alterações a escola manteve o mesmo menu curricular, usa as mesmas metodologias e a mesma linguagem de acção pedagógica.

Com a massificação surge um outro problema na vida das escolas, referido por Formosinho e Ferreira (2009:65) como a necessidade de “*manter um igualitarismo relativo no corpo docente e uma implementação difusa dos seus objectivos ou o de criar uma estrutura hierárquica mais adaptada à complexidade das suas funções.*”. Para que este problema se resolva é necessário dotar as escolas/agrupamentos de uma autonomia efectiva, nomeadamente na elaboração e concretização do seu Projecto Educativo que se assumirá como instrumento específico de determinada escola ou agrupamento de escolas.

Com mais alunos nas escolas, a heterogeneidade é inevitável como referimos anteriormente o que obriga a soluções práticas. Relembramos a criação das Áreas Extra Curriculares, a escola a tempo inteiro, as refeições e recentemente o programa de distribuição de fruta. A necessidade de manter “ocupados” os alunos levou alguns agrupamentos a organizarem-se no sentido de criarem “clubes” com diferentes temáticas que procuram satisfazer as motivações dos alunos. Esta situação implica diversificar horizontalmente a função docente e até a função educativa, trazendo para as escolas outros saberes especializados como assistentes sociais, técnicos de saúde, psicólogos, animadores culturais, GNR, autarquias, entre outros.

Para que o papel da escola se concretize é necessário saber responder adequada e eficazmente a todos, aceitando o desafio da diferenciação. A escola de massas é uma escola para todos (portadores de deficiência, dificuldades de aprendizagem, dislexia, discalculia, síndromes diversos, sobredotação...), o que obriga a uma progressiva diferenciação curricular, organização pedagógica, especialização de professores nas mais diversas áreas (educação especial, apoios educativos, ensino recorrente, formação de formadores, formação contínua, administração escolar). A sociedade do

conhecimento obriga-nos ao desenvolvimento de novas competências e solicita à escola uma intervenção que seja eficaz na resolução dos problemas que directa ou indirectamente, a atingem.

5 - Currículo Nacional: objetivos e princípios

O lexema currículo surge do latim e significa *“caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de totalidade de estudos”* (Pacheco, 2001:15)

O currículo surge provavelmente nos Estados Unidos da América, nos anos vinte do séc.XX, aquando dos movimentos imigratórios, resultantes do processo de industrialização e que transforma a escolaridade numa actividade de massas, organizada no entender de Pacheco (2001:22) *“em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos”*.

Silva (2000:13) refere que o currículo como construção social e enquanto processo sistémico resulta sempre de uma selecção de conhecimentos e saberes, *“num universo mais amplo”* trabalhando a escola através dele, baseada na cultura dominante, devendo ser por isso, proporcionado a todos como uma ratificação social de um património comum e como meio para organizar a aprendizagem. Assim sendo, ao falarmos de currículo surgem-nos duas questões essenciais. A primeira delas é saber o que é efectivamente o currículo? A segunda é saber para que serve? Para tentar responder a cada uma destas questões revisitamos alguns autores que dedicaram muita da sua investigação ao tema, nomeadamente Fernandes (2000), Goodson (2001), Robalo (2004), Leite (2005), Pacheco (2008), entre outros.

Como resposta à primeira questão o currículo é na perspectiva de Pacheco (2001:15) um *“caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de totalidade de estudos”*. Numa visão tradicionalista o currículo é segundo Silva (2002:49) uma forma de *“organizar a experiência de forma a transmitir, além do conhecimento, um conjunto bem definido de valores”*. Fernandes (2000:44) afirma poder dizer-se que se trata de uma *“estrutura de suporte à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos nas suas diferentes dimensões – cognitiva, relacional, moral, cívica e psicomotora”*, num processo de construção e desconstrução permanente de práticas, aberto, crítico, interactivo e participado

pela comunidade educativa e sociedade em geral que partilham responsabilidades. No entender de Pacheco (2001:4) o currículo desenvolve-se *“na diversidade e convergência de discursos, ou de argumentos, que contribuem para a clarificação de opções quanto à tomada de decisão”* e melhoria dessa decisão. Abordá-lo como conceito implica distintas perspectivas que correspondem a outras tantas concepções que possuímos da escola e da educação. Como nos diz o mesmo autor (2008:7) *“currículo é conhecimento, e conhecimento é a educação nas suas dimensões formais, não formais e informais”*. Goodson (2001:8) define como conhecimento *“uma construção social que reflecte padrões de status e hierarquias sociais existentes na sociedade global”*.

Esta perspectiva socioconstutivista leva-nos a inferir que, tratando-se de uma construção social e de um processo nuclear de referência activo e interactivo, inclui unidade, sequência e interdependência entre o que se decide ao nível dos planos normativo, real ou do desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Assim sendo ele não pode ser ensinado como algo fixo e indiscutível, como parece ser a prática nas nossas escolas, dada a sua organização estática. Acrescentamos as pressões a que os professores estão sujeitos e controlados, nomeadamente pelos testes intermédios recentemente propostos aos alunos que frequentam o 2º ano de escolaridade ou as provas de aferição para o 4º ano de escolaridade com um formato único. O controlo exercido aos professores pelas inspecções e pelos manuais escolares obrigatórios a que estão sujeitos são outras dimensões que não poderiam deixar de ser referidas. Por este facto é urgente o uso da autonomia concedida às escolas, para gerir o currículo da melhor forma, adequando-o a situações reais e locais, sem no entanto reduzir ou simplificar a construção das aprendizagens por parte dos alunos.

Na opinião de Gatto (2003) cada criança deverá crescer num ambiente que lhe desenvolva a auto-estima e promova a auto-avaliação. Estes dois instrumentos são essenciais para a sua integração na sociedade. O diálogo é para estes dois autores o centro do processo educativo. A participação dos diferentes

agentes, na direcção das escolas/ agrupamentos fará toda a diferença na perspectiva de Sacristán (2008:18) uma vez que a *“escola educa e socializa por mediação da estrutura de actividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela”*. É pelo currículo que as funções da escola bem como as prioridades políticas e sociais se concretizam. Porém o currículo desenvolve-se numa variedade de contextos e locais que não exclusivamente a escola. A realidade é que as nossas crianças e jovens são elementos de outros grupos na sociedade, onde aprendem, comunicam e se desenvolvem, razão pela qual as suas experiências necessitam de ser integradas no currículo escolar. Para isso é fundamental que haja uma parceria da escola com esses grupos.

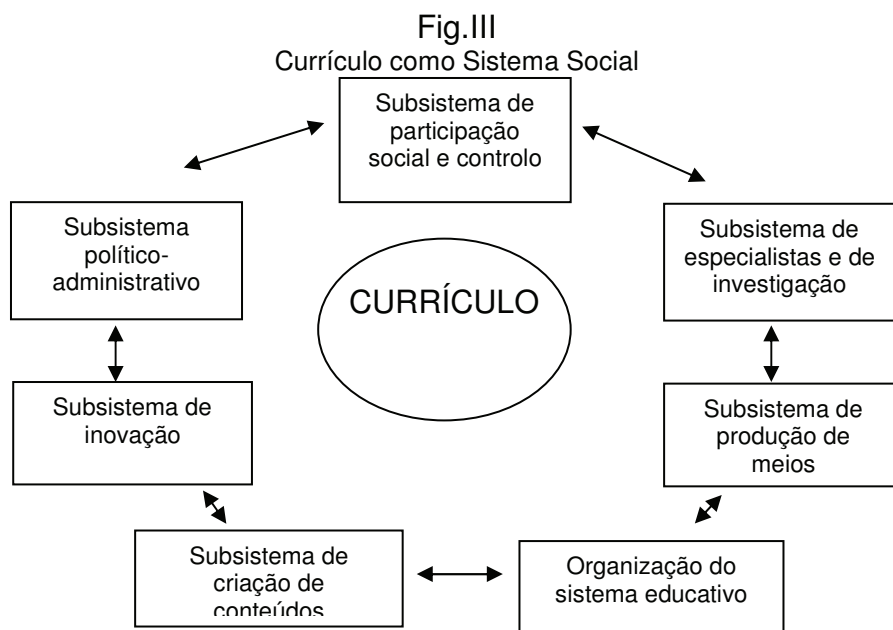
O termo currículo é ambíguo, impreciso e refere-se normalmente aos programas educativos das escolas, num determinado contexto cultural, político, social e escolar, reflectindo o que Sacristán (2008:17) chama *“o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.”* Fernandes (2000:23) por seu lado refere que *“no campo do currículo, (...) convivem tendências de sentido oposto – a inovação e a resistência à mudança”*. Apesar dessa ambiguidade ele é sinónimo de uma orientação e surge-nos em dois sentidos: um nível mais restrito e outro mais lato. No primeiro caso, o currículo é simplesmente o conjunto das actividades lectivas, centrado numa estrutura sequenciada ou em disciplinas “estanques” que derivou segundo Goodson (2001:79) *“da supremacia política do calvinismo”*¹⁷. No segundo caso Robalo (2004:24) refere que *“coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas), programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre”*. Isto significa tratar-se de um conjunto de metas a atingir, dos meios e estratégias utilizados para a sua concretização. O *“currículo diz respeito ao conjunto de aprendizagens que os alunos realizam; ao modo como as aprendizagens estão organizadas; ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico”*

¹⁷ Calvinismo – movimento político que tem garantido a liberdade das nações

(Idem). Esta visão resultou da reforma operada no sistema educativo português, nos finais dos anos oitenta e início dos anos noventa do séc. XX e baseou-se na perspectiva anglo-saxónica que vê o currículo, na visão de Pacheco (2001:18) como “o conjunto de intenções, situadas num continuum que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos”.

Para Fontoura (2006:19), o currículo assume uma dupla dimensão. Uma dimensão substantiva que representa as componentes “*objectivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação, que traduzem as pretensões oficiais ao nível institucional*” e uma dimensão processual “*congrega os diversos processos de desenvolvimento, bem como o questionamento, avaliação e reconstrução, em ordem ao seu desenvolvimento prático*”.

O currículo nacional sustentado no desenvolvimento de competências é uma construção social ou um sistema social, conforme Fig. III,



ainda que condicionada pela diversidade de públicos, que na óptica de Pacheco (2001:25) é entendido como o conjunto de objectivos, conteúdos, competências essenciais e estruturantes bem como aprendizagens realizadas

e atingidas (metas de aprendizagem) por um aluno no final de um determinado período (ano de escolaridade ou ciclo de ensino) e que *“obedece a planificação, objectivos, conteúdos, actividades, recursos, materiais e avaliação”*. O mesmo autor refere que o currículo é *“um meio de promoção da auto-realização dos alunos, pois os conteúdos são apenas formas de pensar e organizar a aprendizagem”* (Id: 36).

Para que essas metas de aprendizagem ocorram, cabe ao professor a capacidade/competência de se distanciar dele, sobretudo se as características dos seus alunos no mesmo não se enquadrarem, pelo que deve o currículo ser entendido como uma referência e um ponto de partida e de chegada na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos PCE e dos PCT. Essa competência deveria ser adquirida pelos professores logo na formação inicial e prolongada na formação contínua, o que não nos parece acontecer ainda de forma consistente. Seria pois interessante que as escolas de formação de professores (Escolas Superiores de Educação e Universidades) possuíssem uma cadeira de análise e reflexão do currículo nacional, onde os futuros professores delimitariam as fronteiras e o adaptassem a diferentes contextos. A partilha desses contextos e desses limites seria certamente um meio facilitador da sua actividade e uma mais-valia para os docentes que se encontram na profissão.

O currículo entendido como projecto educativo e didáctico baseia-se segundo Pacheco (2001:16) em três ideias base: *“um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”*.

Na resposta à segunda questão, Rodrigues (2003:92) diz-nos que o currículo *“é usado como uma justificação para se manter a escola como está”* tratando-se de um projecto baseado num plano construído e ordenado que desempenha distintas missões e diferentes graus educativos. Assume-se como a expressão do equilíbrio de interesses e forças que giram no sistema educativo num dado

momento. Reflecte ainda o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Robalo (2004:25) afirma que ele *“serve para melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa tendo em conta a diversidade de situações sociais e culturais dos alunos, a rapidez da desactualização dos saberes e da informação e o insuficiente domínio dos saberes instrumentais para seleccionar e interpretar a informação que é abundante e de fácil acesso”*. Isso implica alguns saberes, atitudes e práticas, nomeadamente boas tomadas de decisão no que concerne aos tempos, espaços e recursos. Exige trabalho colaborativo entre os docentes e inter-escolas e sobretudo em práticas reflexivas centradas na própria escola. Esse trabalho nem sempre resulta por diversas razões das quais destacámos a dispersão das escolas, a falta de hábito de trabalho de grupo bem como da partilha de experiências entre os pares.

Para que a participação no processo evolutivo dos currículos seja efectiva, escolas e professores terão de os adequar às suas realidades locais. Esta ideia é ilustrada por Grundy (1987:68), quando afirma que *“falar de currículo como prática é falar da interacção entre alunos e professores (...) o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo”*. Esta interacção dentro da realidade local é sem dúvida um dos enormes desafios da escola actual e dos professores que nela trabalham, dependendo daí uma satisfação profissional e um sucesso generalizado de todos os alunos. É essa diferença de contextos que transformam o currículo monocultural em intermulticultural, no qual se afirmem as distintas identidades e pontos de vista de todos. Como afirma Leite (2005:23), *“o currículo nacional é um projecto que precisa de ganhar sentido localmente através de dinâmicas que reconheçam as escolas como locais de decisão curricular e os professores como seus agentes”*. Esta afirmação faz sentido se pensarmos que o Currículo Nacional, definido pelo ME faz dos professores meros funcionários do sistema educativo, neutralizando-lhes o seu papel de construtores intermulticulturais desse mesmo currículo. Leite e Lopes (2007:40) corroboram da opinião de Hargreaves (1988) quando afirma que *“o desenvolvimento de uma cultura escolar de colaboração*

é fundamental para gerar a inovação e as mudanças superiormente instituídas”.

Na perspectiva de Fernandes (2006:112), *“o currículo é visto como aberto, flexível, focado no processo e não no produto”*, devendo ser *“rico, reflexivo, relacional e rigoroso”* (Idem) construído na diversidade, contribuindo segundo Pacheco (2001:45) para a *“clarificação de opções quanto à tomada de decisão”* e como tal adequado aos alunos a quem se destina. É perante esta ideia de organização positiva em função dos reais problemas que a escola se deve assumir como disse Leite (2003) *“uma instituição curricularmente inteligente”*.

Fernandes (2000:102) refere-se à actual perda de coerência e sentido do currículo *“impedindo-se o seu desenvolvimento equilibrado e harmonioso e o estabelecimento de temas e objectivos que, atravessando diferentes áreas, pudessem responder às grandes mudanças sociais, políticas e económicas com que nos confrontamos”*. Apesar dessa perda de coerência e sentido, Leite (2003:15) considera que se tem vindo a caminhar para uma nova concepção de currículo considerando-o imparcial *“na selecção dos conhecimentos afirmados como mais importantes”*, e na *“forma como organiza a transmissão desses conhecimentos”*.

O currículo assume-se no entender de Sacristán (2008:15) *“com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social”* mas também como uma complexa construção social, que deve ser adequada às especificidades da população escolar, estando os alunos no centro do sistema educativo, proporcionando-lhe uma maior qualidade na formação, dado o nível de exigência e complexidade da sociedade onde nos inserimos e resulta do desenvolvimento da autonomia, começando a ser adaptado a cada contexto, através do Projecto Curricular de Escola que é concebido e aprovado pelos respectivos órgãos de gestão da escola/agrupamento.

O Dec-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, no seu art.º. 2º, define currículo nacional como *“o conjunto de aprendizagens e competências (essenciais e*

estruturantes) *a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE*”. São definidas ainda “o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do 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”. No art.º 3º são definidos os princípios orientadores do currículo nacional que transcrevemos:

- “a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;*
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;*
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;*
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;*
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;*
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;*
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;*
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;*
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória”.*

O mesmo Dec-Lei 6/2001 refere ainda as estratégias de desenvolvimento do currículo, adequando-o ao contexto específico de cada escola, nomeadamente pela *“elaboração de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”* assim como as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do PCE, visando adequá-los ao contexto de cada turma, pela elaboração do PCT

que deverá ser *“aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”*.

É o Dec-Lei 6/2001 que define a reorganização do currículo de forma articulada entre os três ciclos do ensino básico no sentido de promover uma maior qualidade nas aprendizagens. A transdisciplinaridade das áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado), bem como o enriquecimento curricular são outros aspectos nele definidos. A organização do currículo nacional está actualmente feita numa lógica de competências a adquirir e não de objectivos, embora os programas nacionais propostos nas diferentes áreas curriculares se encontrem organizados por objectivos, o que tem gerado algumas confusões entre os professores sobre o que são objectivos e o que são competências. Baseados em Roldão (2006), os objectivos são aquilo que pretendemos que os alunos aprendam, enquanto as competências são as aprendizagens efectuadas efectivamente e que por isso não se esquecem, podendo porém ser ampliadas.

Gerir o currículo é encontrar a forma adequada de todos aprenderem. Robalo (2004:25) atesta que *“o essencial da gestão curricular consiste em articular o que é socialmente necessário a todos (...) e a forma como cada escola concretiza esse currículo nacional”*. Neste sentido a autonomia das escolas/agrupamentos passa pela adaptação do currículo a cada contexto específico que será inscrito nos PEE e PCE, a partir dos quais são elaborados os PCT. Nestes ficarão também registadas além do conjunto de aprendizagens que os alunos deverão realizar, a forma como essas aprendizagens se organizam e o lugar e papel que ocupam durante o percurso escolar.

A gestão flexível do currículo não tem sido uma realidade em Portugal pois manteve-se ao longo dos tempos um *“currículo pronto-a-vestir de tamanho único”* cujas características se traduzem: num iluminismo (pensado por um grupo de iluminados), centralismo (do ME, que o manda executar), enciclopedismo (teoria muitas vezes alheia às realidades e de forma

fragmentada), uniformismo (igual em todo o país, em todas as escolas, todos os professores e para todos os alunos) e sequencialismo (conteúdos progressivos e preparatórios para o grau escolar seguinte). Apesar de se procurar alterar esta situação, por se perceber que o currículo é muito mais do que o definido em lei, a verdade é que ele continua a ser o referido pronto-vestir de tamanho único, sem um planeamento estratégico. O exemplo disso, são os exames nacionais e as provas de aferição (4º ano do 1º ciclo). No 1º ciclo esse instrumento de aferição e não de avaliação, não traduz os saberes dos alunos, ou se o faz não é muito significativo dada a sua estrutura, os seus poucos conteúdos, as orientações de correcção dos mesmos, a pouca importância atribuída pelos alunos (que transitam independentemente da classificação obtida nas referidas provas, pois a sua avaliação é contínua e as provas não são de avaliação) e até a pouca valorização por parte dos professores que foram percebendo tratar-se de mais uma manobra política para as estatísticas europeias.

Recentemente e como referimos anteriormente, foi proposto aos agrupamentos de escolas a aferição das aprendizagens aos alunos do 2º ano de escolaridade. Esta medida ainda sem ser generalizada, antevê uma manobra política que desprestigiará ainda mais o ensino e os professores, pelas mesmas razões apresentadas no parágrafo anterior.

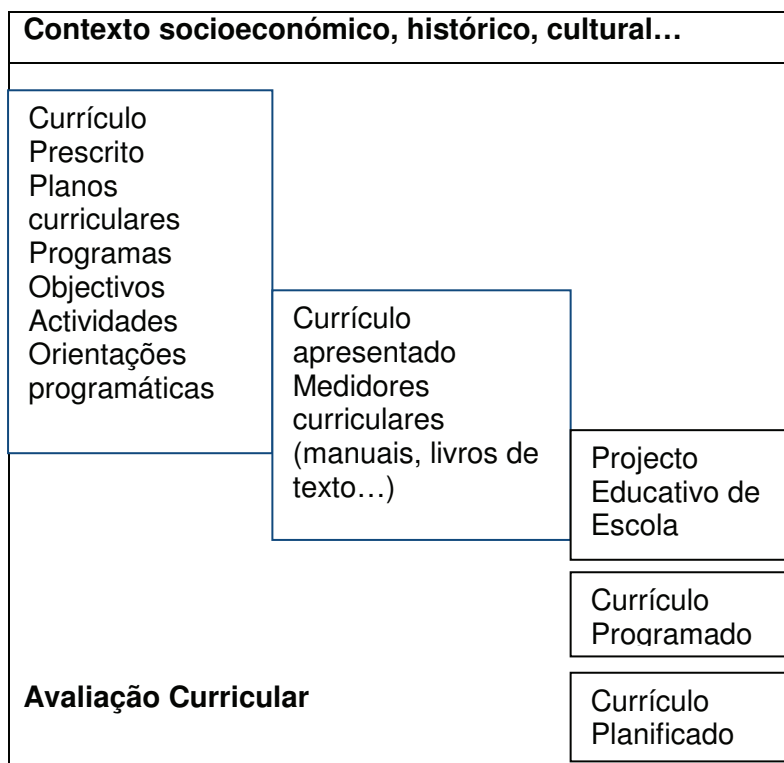
Uma outra razão que nos leva a usar a expressão do *“pronto-a-vestir de tamanho único”* baseia-se na uniformidade das pedagogias, na extensão dos programas, dos conteúdos iguais, da duração das aulas semelhante em todas as escolas, da carga horária excessiva (que no caso do 1º ciclo é de 7 horas diárias, inoportável às suas idades que se fixam entre os 5-6 anos e os 9-10 anos) e que conduz inevitavelmente a insucessos repetidos ou abandono escolar precoce. Essa carga horária resultante dos currículos rígidos e de programas extensos que para serem cumpridos minimamente, exigem ao aluno uma concentração, atenção, motivação, rigor e responsabilidade constantes e ao professor a tarefa quase impossível do seu cumprimento quer pelos múltiplos papéis que lhe são atribuídos (paralelos à actividade docente, de

carácter burocrático) quer pela dificuldade em manter concentrados os alunos por períodos de tempo elevados, atendendo às suas idades.

Pacheco (2001:16) considera o currículo como um processo sistémico que incorpora programas/planos de intenções. Para o autor, falar de currículo ou programa é a mesma realidade. Enquanto projecto educativo, o currículo abarca três ideias distintas: *“um projecto educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”*.

Poderemos ilustrar esta ideia através da Fig. IV.

Figura IV
Fases de desenvolvimento do currículo



Por seu lado Sacristán (2008:14), refere que o Currículo pode ser analisado em cinco âmbitos: *“a sua função social como ponte entre a sociedade e a escola”*;

no sentido em que os fins sociais e culturais são da responsabilidade da educação; como *“um projecto ou plano educativo”*; *“expressão formal e material desse projecto”*; *“ o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social”*.

Sintetizando o currículo nacional é a referência para a elaboração e desenvolvimento do PEE, do PCE e obviamente do PCT, melhorando desse modo a qualidade e a eficácia da resposta educativa a dar a todos os alunos, de forma sistémica, isto é, envolvendo como nos diz Roldão (2004:25) *“o currículo, docentes, discentes, avaliação, práticas de gestão curricular e modos de organização e de funcionamento das escolas”*.

Capítulo II – Diversidade e Diferença

1- Conceito de Dificuldade Específica de Aprendizagem: Dislexia

“A dislexia é um problema complexo que tem as suas origens em sistemas cerebrais básicos que permitem ao indivíduo compreender e usar a linguagem” (Shaywitz, 2008:14)

Falar de Dificuldade Específica de Aprendizagem/Dislexia (DEA), implica falar de um outro conceito mais abrangente: Dificuldades de Aprendizagem (DA), onde a mesma se integra a par das muitas sub categorias que as enquadram e que por sua vez, englobam ainda diferentes graus.

As DA resultam de múltiplos factores de diversa ordem: psicológica, pedagógica, sociológica, linguística, neurológica, bioneurológica, influências hereditárias ou genéticas, sensoriais, físicas, emocionais, socioeconómicas e são objecto de estudo e atenção em diversos contextos.

O panorama escolar é aquele que nos interessa enquanto profissionais de educação e que nos últimos tempos assumiu maior relevância porque a heterogeneidade de alunos que frequentam a escola é uma realidade e porque os profissionais da educação, preocupados com o sucesso dos seus alunos, procuram aprofundar conhecimentos acerca das mesmas, na tentativa de melhorar a sua actividade profissional, respondendo assertivamente a todos os alunos, o que os leva a procurar formação contínua.

Esta preocupação em saber mais, ainda não se tornou generalizada por parte dos professores como seria desejável e fundamental. Poderemos afirmar que esse desconhecimento e essa ausência de preocupação pelo tema, resulta da fraca formação inicial da maioria dos professores no activo, da consciência de que se aprendeu o essencial durante o curso e ou resultado do desencanto face à profissão. As ofertas de formação contínua pelos Centros de Formação de Professores também têm negligenciado bastante estas temáticas. A própria legislação deixa de lado a avaliação e respectiva intervenção a operar com

estes alunos, nomeadamente o recente Dec. Lei 3/2008 que não contempla nenhuma DA. A par desse Decreto-lei a introdução da CIF na contemplação dos alunos com NEE impossibilita estes alunos de receberem os reais e necessários apoios. Os órgãos de gestão das escolas/agrupamentos, nomeadamente os Directores, também inviabilizam muitas vezes o processo decorrente da falta de professores para funções de apoio educativo. Estes assumem praticamente a exclusividade de substituições, preenchendo dessa forma os seus horários, não dando o apoio necessário nas salas de aula. A estes factores associa-se muitas vezes o próprio desconhecimento da temática por parte do Director e dos órgãos intermédios, onde se incluem os referidos professores de apoio, que não vislumbram a necessidade dele por parte das crianças com DA. Essa atitude resulta muitas vezes no insucesso e abandono escolar precoce e que por ironia é uma das “batalhas” do Ministério da Educação (que legisla cegamente) e dos Directores (que mandam executar de igual forma).

De acordo com Correia (2008:24) as DA eram inicialmente consideradas como *“lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperactividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, ...”* estando todas em igual patamar. Estas crianças eram por isso assistidas em casa ou em instituições asilares e hospitalares de forma segregadora. Foi apelidada por Fernandes (2002:14) como *“perspectiva segregacionista”* que decorreu até à década de sessenta, início da década de setenta do séc. XX.

Correia (1999, 2008) refere que as DA podem ser entendidas em dois sentidos distintos: um sentido lato, que engloba todas as dificuldades¹⁸ manifestadas pelas crianças e outro mais restrito, onde surge a dislexia, a disgrafia, a discalculia, entre outras.

¹⁸ Dificuldades de ordem cognitiva, psicológica, socioemocional ou mesmo pedagógica (ensino inadequado)

Para Lopes (2005), as DA são entendidas como uma desigualdade entre as capacidades da criança e o rendimento por ela apresentado, tendo como premissas o nível intelectual e a idade. Reconhecendo as DA como um conceito polissémico e sem um consenso generalizado, do qual emanam imensas sub categorias e graus de dificuldade, elas devem ser segundo Lopes (2005:8) “alvo de uma intervenção multidisciplinar”. Sabemos porém que essa intervenção deveria ser efectuada pelas equipas multidisciplinares que estão longe de ser uma realidade nas nossas escolas/ agrupamentos, quiçá por falta de vontade política ou resultado da hipotética/real crise económica e financeira nacional e global. Podemos acrescentar a estes factores, a incapacidade dos professores trabalharem em equipa entre si e simultaneamente com os restantes profissionais que deveriam constituir as referidas equipas multidisciplinares, nomeadamente psicólogos, terapeutas da fala, médicos, entre outros.

Como referimos anteriormente, as DA resultam de muitos factores. Lopes (2005), sugere-nos pela fig. V, alguns deles, e que na sua opinião poderão ser a justificação das mesmas.

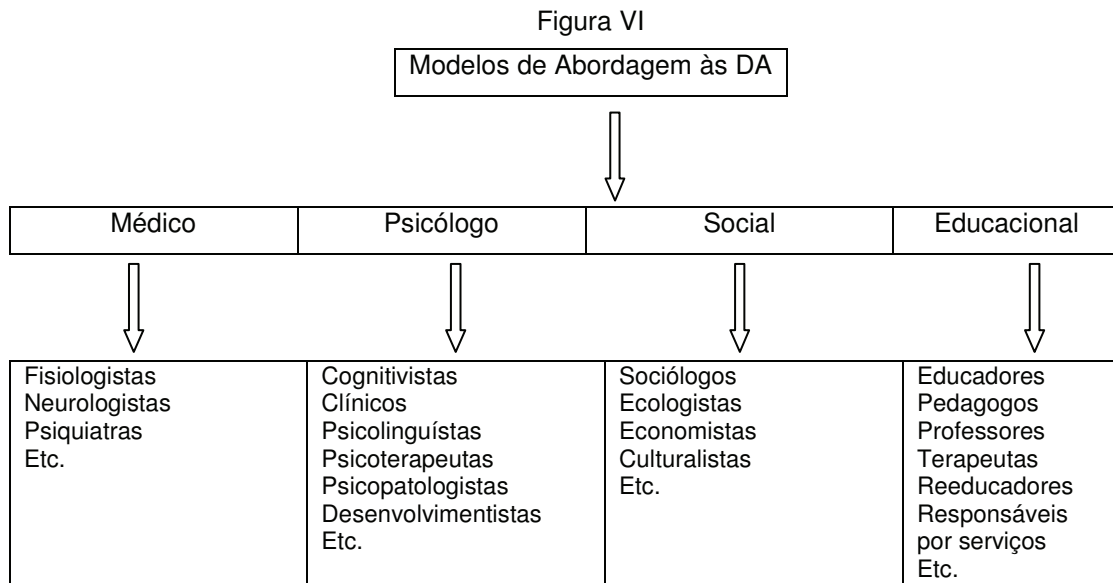
Figura V
Causas da Dificuldades de Aprendizagem

Factores	Neurofisiológicos	Psicológicos			Socioculturais	Institucionais
		Linguagem	Memória	Atenção		
	Disfunção cerebral mínima Factores genéticos Factores bioquímicos e endocrinológicos Problemas perinatais	Factores linguísticos de ordem global e ou de ordem específica	Défices de memória a curto e ou longo prazo	Défices no alerta, activação, selectividade, manutenção, nível de apreensão, etc.	Malnutrição Pobreza linguística do contexto familiar Falta de estimulação, indisponibilidade de livros Desvalorização das aprendizagens por parte da família	Ensino insuficiente ou inadequado Condições materiais deficitárias Inadequação dos programas, da avaliação, etc.

Fonte: Lopes (2005:33)

Se os factores que podem conduzir ao aparecimento das DA têm inúmeras origens, também são distintas as investigações nas mais diversificadas áreas do saber de onde resultam diversos modelos de abordagem.

Na figura VI, procuramos exemplificar ainda que de forma sintética esta afirmação.



Senf, em 1971 apresentou-nos quatro razões que podem levar uma criança a apresentar dificuldades de aprendizagem. No seu entender e segundo Fonseca (2004:85) as DA podem resultar de: *“perturbação na recepção adequada da informação, (...) do inêxito em produzir informação ordenada; surgem da fala na evocação de actividades neurológicas no sistema das imagens e resultam da falta de conteúdo da tarefa”*.

Uma mudança na forma de ensinar poderá diminuir a prevalência das DA nas nossas escolas. Lopes (2005:57) propõe-nos um *“ensino pela descoberta”*. O mesmo autor salienta o papel da escola actual neste tipo de intervenção na medida em que esta se vem assumindo como instituição de educação e mais recentemente de ocupação de tempos livres, deixando de ser a instituição de ensino dos séculos passados. Isto significa que a escola como instituição foi perdendo a sua função principal de orientar as crianças no desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

O facto das DA existirem com grande prevalência nas nossas escolas, como conceito ainda não o são, pelo menos consensualmente entre as Direcções Regionais de Educação e as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Lopes (2005:24) afirma que as DA têm sido categorizadas como *“insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, sub-realização escolar, dificuldades de aprendizagem específicas, dislexia, distúrbio específico de desenvolvimento, problemas de aprendizagem, etc.”*

Abordado globalmente e de forma sintética o conceito de DA, passamos a outro que nelas se enquadram: a Dislexia. Este conceito tem entrado amplamente nos discursos de professores, pais, psicólogos, neuropsicólogos entre outros técnicos, traduzindo de imediato alguma confusão conceptual. Afinal o que é a dislexia? Como surgiu? Porquê tantos estudos desta temática? Que fazer com os disléxicos? Estas são algumas questões de partida no desenvolvimento deste ponto.

Dislexia, como dificuldade específica de aprendizagem surge em 1887, pelas mãos do médico Dr. Rudolf Berlin e é vista como uma *“doença cerebral”* adquirida após o nascimento e não um défice cerebral. Em 1896, Morgan apelidou-a de *“cegueira verbal”*. Hinshelwood (1917), citado por Hennigh (2003:14) referiu que a dificuldade em ler poderia resultar do *“subdesenvolvimento da circunvolução angular”*, associada por isso a problemas visuais. Os erros surgiam de um défice de organização espacial responsável pela percepção e memória visual.

Em 1928 Orton, propôs segundo Hennigh (2003:15) a teoria da *“dominância mista, segundo a qual a dislexia seria causada pela insuficiente dominância de um hemisfério cerebral sobre o outro”*. Para este investigador dislexia não era sinónimo de lesão cerebral ou insuficiência cerebral mas sim de uma confusão principalmente de nível psicológico, entendida como um problema desenvolvimental.

Baseados em Snowling (2004:12) a Federação Mundial de Neurologia (1968) definiu a dislexia como *“um distúrbio manifestado pela dificuldade em aprender*

a ler, independente da instrução convencional, da inteligência adequada e da oportunidade sociocultural.” Utilizou-se pela 1ª vez o termo de “Dislexia de desenvolvimento”. Esta autora define-a como “*distúrbio genético que surge por estar associado a diferenças funcionais na região do hemisfério esquerdo*” (Id:15) que é responsável pela leitura.

Telles (2004) refere-se ao Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, que inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utilizando a denominação de “*Perturbação da Leitura e da Escrita*” (PLE)

A mesma autora afirma que em 1998, Shaywitz et al, identificaram três áreas no hemisfério esquerdo responsáveis pelo processamento da leitura: a girus inferior frontal (responsável pela articulação dos fonemas), a região parietal-temporal (responsável pela análise das palavras) e a região occipital-temporal (responsável pela leitura automática).

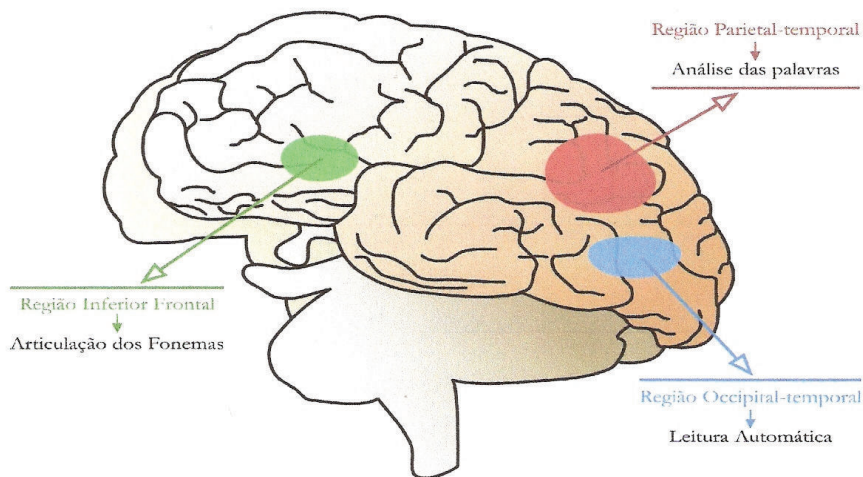


Figura VII- Fonte Overcoming Dyslexia – Sally Shawitz M. D. in Teles 2004

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia, e de acordo com Teles (2004:4), definiu dislexia como “*incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica; caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas*”

A dislexia como conceito, resulta de um défice na aprendizagem da leitura que não decorre normalmente, afectando no parecer de Sucena e Castro (2008:71) *“a aquisição do sistema de conversão grafema-fonema ou apresentam dificuldade selectiva na aquisição do procedimento lexical para a leitura”*.

Para Lopes (2005:63) a leitura como competência cognitiva complexa e específica do ser humano consiste num conjunto *“de processos óculo-motores, perceptivos, e de compreensão, como por exemplo, o direccionamento dos olhos de palavra para palavra, a codificação do padrão visual de uma palavra, a busca do seu significado na memória e processos ao nível do texto que estabelecem as relações semânticas e sintácticas entre palavra e frases”* e que necessita de regulação, processamento e programação de cognições, percepções e impulsos nervosos. À medida que se faz uma aprendizagem da leitura, o cérebro vai sofrendo mutações.

A leitura a par da escrita é o meio por excelência da comunicação entre os povos e a chave de acesso a todos os outros saberes. Aprende-se a ler por necessidade mas como afirma Sim-Sim (2006:9) *“não se desliza pela leitura com o gosto e a apetência que criam o prazer em que se enraízam e solidificam as aprendizagens”*. Para que a leitura se efectue convenientemente é necessário que a criança detenha um nível de consciência fonológica desenvolvido. Para isso é necessário possuir uma consciência silábica, fonémica e intra-silábica que lhes permita aceder ao significado e à compreensão das estruturas sintácticas, fundamentais ao acto de ler. Como afirma Cruz (2007:56), a descodificação como elemento primeiro da leitura, *“é a capacidade de reconhecimento das palavras e implica aprender a discriminar e identificar as letras isoladas ou em grupo”*.

A aprendizagem da leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a descodificação e a compreensão da mensagem escrita. É necessário saber a correspondência grafofonémica para compreender o que foi lido. Shaywitz (2008:61) diz-nos que *“ler é um acto adquirido, uma invenção humana que tem de ser aprendida a um nível consciente”*. Nos disléxicos existem alguns problemas nomeadamente hesitações, confusões, omissões,

adições, entre outros que no entender de Farrell (2008) estão directamente associados a dificuldades fonológicas, dificuldades no processamento da informação, memória e coordenação, dificuldades organizacionais, problemas de sequencialização e orientação, dificuldades na percepção visual e de processamento auditivo. Lopes (2005:25) argumenta que *“a investigação evidencia que os leitores fracos utilizam prolongada e intensamente a via fonológica no acto da leitura, enquanto os bons leitores substituem rapidamente a via fonológica (utilizada essencialmente na fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita) pela via visual/lexical”*.

De acordo com Teles (2004:12) para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, isto é, *“um conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas”*. Ler é descodificar (identificar a palavra) e compreender (o seu significado). Da leitura depende o código fonológico, que nos disléxicos os incapacita de descodificar, diminuindo-lhes a consciência fonémica (capacidade de perceber que as palavras são constituídas por unidades mais pequenas – os fonemas). Segundo Sucena e Castro (2008:50) *“o estágio de consciência fonológica, juntamente com o conhecimento das relações entre letras e sons na fase pré-escolar, forma um factor preditor da leitura”*.

Os leitores proficientes activam a região posterior do cérebro, ao contrário dos disléxicos que dependem mais da área de Broca e usam outros sistemas auxiliares de leitura localizados no lado direito e na zona anterior do cérebro que lhes permitem uma leitura correcta, mas lenta. A leitura não pode ser entendida como uma simples transposição do oral para o escrito, embora Sim-Sim (2006:36) afirme que *“a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua”*.

Na perspectiva neurológica, as dificuldades na leitura tinham origem em problemas perceptivo-motores (percepção visual, percepção auditiva, orientação espacial, orientação temporal, lateralidade) que numa fase posterior se associaram as dificuldades auditivo-linguísticas. Afirmava-se mesmo que os

disléxicos apresentavam um mau funcionamento do hemisfério esquerdo, responsável pela linguagem expressiva (situada na área de Broca que é responsável pela articulação e análise da palavra) e receptiva (área de Wernicke). De acordo com Shaywitz (2008) os disléxicos apresentam um déficit no hemisfério esquerdo que lhes impede o rápido e automático reconhecimento das palavras.

Existem ainda alguns indicadores da dislexia, dos quais se destacam um atraso na linguagem falada, dificuldades articulatórias, confusões fonológicas, insensibilidade à rima e história familiar (genética), entre outros. A propósito da genética, Teles afirma (2004:7) que recentes pesquisas referem a existência de *“cinco localizações paralelas de risco, com influência na dislexia. Essas localizações foram encontradas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p”*.

Fonseca (2004:32), baseado em Orton, refere que *“muitos dos atrasos e dificuldades no desenvolvimento da linguagem são função de um desvio no processo de superioridade unilateral do cérebro e de factores hereditários”*. O mesmo autor (2001:38) argumenta que: para que a linguagem se *“justifique em termos paradigmáticos é necessário que os sons emitidos sejam: vocais, articulados, significativos, indicativos, intencionais e multicombináveis”*. Linguagem é entendida por Cruz (2007:29) como um *“sistema simbólico complexo que assenta numa compreensão interiorizada da experiência que começa por ser corporal e não verbal, para depois se transformar em intelectual e verbal”*

Sucena e Castro (2008:67) referem que actualmente dislexia é uma perturbação da aprendizagem da leitura (desempenho) que se situa abaixo do esperado *“ao nível da exactidão, velocidade ou compreensão”*, tendo como indicadores de medida a idade, o QI e o nível de escolaridade. Estes autores apresentam-nos dois tipos de dislexia: um de carácter desenvolvimental (insucesso na aquisição das competências de leitura) e outro de carácter adquirido (após um acidente onde ocorra traumatismo craniano, por exemplo). Torres e Fernández (2001:5) argumentam que a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento se refere *“a sujeitos que na sua fase inicial de aprendizagem*

não conseguem soletrar, ler ou escrever com facilidade". Por seu lado Sucena e Castro (2008:69) dividem ainda a dislexia em dois aspectos: *défice fonológico* (que se constitui como o mais significativo e consistente entre crianças disléxicas) e que se centra ao nível da aquisição dos princípios alfabéticos, lendo palavras de baixa frequência e pseudo palavras com dificuldade e *défice de superfície*. No primeiro é o resultado de danos na via sub-lexical. No segundo resulta de danos na via lexical (memorização das representações ortográficas).

A dislexia, entendida como uma dificuldade específica na aprendizagem da leitura, não é fruto de uma causa específica mas de um conjunto de causas que poderão resultar do foro neurológico, psicológico e ou socioemocional. Na opinião de Sucena e Castro (2008: 68) a dislexia caracteriza-se, por alguns padrões de leitura exibidos continuamente: inversões, omissões, dificuldade em usar sons, letras e palavras. Revela-se *"por uma discrepância entre as competências de leitura (descodificação e compreensão) e o QI, sendo habitual que as dificuldades na leitura sejam acompanhadas por dificuldades também ao nível da escrita"*

A origem da dislexia pode-se considerar ainda fruto de factores neurológicos e cognitivos assim como uma simbiose entre ambos e ou factores psicolinguísticos. Por esta razão o estudo da dislexia assenta na relação existente entre a dominância cerebral, a lateralidade e os erros típicos¹⁹ apresentados pelos disléxicos.

Uma outra perspectiva é-nos trazida por Correia (2005, 2008: 52) que confirma que a DEA/ Dislexia diz *"respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações"*.

¹⁹ Inversões, omissões, adições, substituições, etc.

O mesmo autor refere ainda que as DEA *“não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas”* (Idem)

Os alunos com DEA têm sido negligenciados pelo sistema educativo, pois não se enquadram na Educação Especial, embora dela necessitem (meios específicos de ajuda). São crianças que necessitam de um bom diagnóstico e obviamente de uma intervenção adequada. Do diagnóstico deve resultar a separação em categorias das suas áreas (fortes, emergentes e fracas). A intervenção partirá das áreas fortes para melhorar as restantes. O parecer de Lopes (2005:139) passa pela paciência, persistência e determinação dos professores na motivação dos alunos assim como uma instrução explícita e sistemática nas seguintes áreas: *“consciência fonológica, conhecimento acerca da escrita, princípio alfabético, estratégias de descodificação, fluência leitora, estratégias de compreensão”* que são essenciais no processo de ensino aprendizagem.

Os professores independentemente da sua formação específica na área da Dislexia devem estar atentos aos padrões de leitura dos seus alunos, devendo ter uma boa caracterização da turma, através do PCT, registando nesse documento todas as dificuldades de todos os alunos. Deverão ainda investigar a história clínica da criança (desenvolvimental e familiar), e dessa forma realizar testes de leitura informais, seguindo-se um encaminhamento para especialistas, que diagnosticarão ou não a dislexia como dificuldade específica de aprendizagem. O feed-back do especialista, através de orientações claras de como “lidar” com esse aluno será essencial no seu processo de aprendizagem.

2- Inclusão: Conceito e Perspectivas

*“Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui
e todos temos direito a ser diferentes
quando a igualdade nos descaracteriza”*

(Santos, 2001:193)

Actualmente, fará sentido falar de inclusão na escola, quando a sociedade onde ela se insere não o é? Que necessidade tem a escola de se tornar mais inclusiva? Inclusão e Exclusão serão duas faces da mesma moeda? Que razão haverá para falar de escola inclusiva? Que benefícios pode trazer este conceito? O conceito de escola não será suficiente? Estas são questões que nos ajudarão a desenvolver o tema da inclusão como conceito e que será abordado de acordo com divergentes perspectivas de diferentes autores.

É verdade que a sociedade evoluiu (económica, social, política e culturalmente), sendo também certo de que nela persistem problemas de exclusão social, designadamente: o género (movimentos feministas), etnias, movimentos imigratórios, pobreza, desemprego e insegurança traduzida em diversas formas de terrorismo. A escola como instituição deve pois adaptar-se à crescente diversidade dos que a compõem e dos problemas a si associados.

A realidade social e escolar deste início de séc. XXI é bastante diversificada e heterogénea. As diferentes origens sociais, económicas e culturais dos indivíduos que frequentam a escola, orientam-nos para um novo paradigma: **a inclusão**. A inclusão mais não é que um movimento sucessor de outro denominado integração (presença na escola de alunos com deficiência/dificuldades de aprendizagem). No entender de Mittler (2003:34), integração significa *“tornar as escolas regulares em escolas especiais”*.

Ao falarmos de inclusão assumimos que somos diferentes. Pacheco (2007:43) refere que *“inclusão envolve a compreensão de diferenças e o direito de cada criança de aprender, dentro do contexto social da sala de aula, tendo acesso ao currículo e de se dedicar a actividades de aprendizagem, que reforçam a sua auto-imagem e autonomia”*. Nunca como hoje houve tão grande

consciência das desigualdades entre os homens. O reconhecimento da diferença é trazido para a escola, segundo Rodrigues (2003:8) *“quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratados «a montante»”*. A propósito de inclusão Correia (2008:7) diz-nos tratar-se de um conceito *“salva-vidas dos alunos com NEE”*, entendidas de acordo com Jiménez (1997:9) *“como alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial”*. Contudo, possuímos os mesmos direitos e deveres consagrados na Constituição.

Inclusão deve ser entendida como uma forma de melhorar a qualidade de vida; supõe um compromisso e responsabilidades comuns. Impõe uma melhoria nos ambientes de aprendizagem. Significa ainda um sentimento e uma consciência de pertença do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em relação à escola e vice-versa. Como atesta Correia (2008:9) *“um dos princípios fundamentais que pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos com NEE é (...) o movimento da inclusão.”* A educação inclusiva pretende romper com os valores da escola tradicional, nomeadamente o desenvolvimento de um currículo único, hegemónico e que a todos serve; alunos padrão; conceitos de aprendizagem por transmissão; escola como meio de reprodução. Mittler (2003:34) reforça esta ideia quando afirma que isso implica uma *“reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas actividades de sala de aula”*.

As modificações ocorridas na sociedade e na própria escola, nomeadamente a massificação do ensino e a *“democratização”* do seu acesso são disso exemplo. No entanto a democratização não se verificou na totalidade. Como vimos anteriormente, a escola apesar de ter recebido públicos diferentes, não se preparou convenientemente (ausência de múltiplos serviços e apoios adequados), facto que contribuiu para um outro fenómeno designado por exclusão (a outra face da moeda). Exclusão ao nível das desigualdades de oportunidades provocadas quer pela própria estruturação das ofertas educativas, quer pela falta de apoios diferenciados, pela influência das diferentes origens sociais dos alunos, pelas taxas elevadas de insucesso e de abandono escolar precoce, pela perda de unanimidade sobre os valores da

escola, da sua utilidade, entre outros. A própria organização padronizada da escola (horários rígidos, constituição de turmas, divisão de disciplinas, forma de transmitir o saber, o processo de classificação dos alunos e a relação pedagógica) e a falta de sentido para a frequentar podem ser igualmente factores de exclusão, na medida em que a escola de hoje, não é sinónimo de estabilidade profissional ou garantia de emprego.

Ainscow (2003:104) afirma que *“a educação inclusiva, (...), emergiu no centro das preocupações da educação especial e do seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência”*.

Na perspectiva de Barroso (2003:27), a escola exclui *“porque não deixa entrar os que estão fora, põe fora os que estão dentro, exclui, incluindo e exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”*. Esta expressão pretende alertar-nos para os diferentes tipos de exclusão que a própria escola submete o seu público-alvo, quando por exemplo não valoriza os que a abandonaram precocemente, resultado de insucessos repetidos, quando exclui os que estão no seu interior mas cuja motivação não passa por ela, acusando-os de indisciplinados e/ou com falta de capacidades para aprender; quando oferece os mesmos modelos organizacionais e padrões culturais uniformes e finalmente porque a escola como local de crescimento e aprendizagem para todos não oferece sentido e utilidade para a sua frequência.

Esta abordagem inclusiva deverá basear-se numa organização construída em torno das práticas educativas e não na base dos alunos “diferentes”. Perrenoud (2001:15) diz-nos que *“para combater com sucesso o fracasso escolar necessitamos de analisar e partilhar o problema”* fundamentando-o. Na sua opinião *“muitos desses fracassos resultam da própria estrutura da escola e traduzem-se simultaneamente no fracasso da própria escola”* (idem). Deve basear-se ainda nas adaptações curriculares, na formação dos professores do ensino regular e na especialização dos professores de Educação Especial.

A inclusão deve ser abordada sem “rótulos”, isto é, estes devem diluir-se *per si*, pois são geradores de alguma confusão. Cada criança independentemente da

sua problemática e ou necessidade específica deve ser parte integrante da escola, onde com os seus pares aprende. Com eles maximiza o seu potencial. A oferta das condições essenciais a essa aprendizagem depende do Projecto Educativo da Escola, traduzido nos diferentes PCT. Falar de inclusão implica olhar a criança como um todo. Quem o afirma é Correia (2003:30), quando apela à necessidade de respeitar a criança académica, socioemocional e pessoalmente. O mesmo autor afirma que *“uma escola inclusiva deve considerar um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem excepção”*. Desses pressupostos o autor destaca: a escola como uma comunidade, onde uma liderança forte promova um trabalho de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, técnicos, sociedade) do qual resulte a implementação de diferentes serviços no sentido de flexibilizar o currículo como meio de atender igualmente todos os alunos que estão na escola. Um outro pressuposto apresentado prende-se como também já referimos, com a formação do pessoal docente (ensino regular, apoios educativos e educação especial), que será fundamental nas respostas adequadas a dar a cada aluno. Os professores de apoio educativo e de educação especial devem ser um recurso, devem assumir-se como consultores, colaboradores, orientadores, devendo para tal ter um perfil adequado e não estar na profissão apenas por “proximidade da residência” ou “situação de emprego estável” (situação do conhecimento de muitos de nós).

González (2003:59) diz-nos que a inclusão supõe ainda *“um compromisso comum com os objectivos da educação, uma responsabilidade no seio da sociedade actual”*. A escola necessita de dinâmica organizacional assente em diversos eixos. Sarmiento (2003:83) destaca *“o trabalho cooperativo entre alunos, professores, articulação em rede e em pareceria; participação activa no processo de decisão; novos projectos pedagógicos e a edificação de uma administração amigável”*.

Como constatamos no capítulo da organização da escola, passamos de um ensino individual e elitista (onde não existiam sistemas de coordenação, não havia especialização de quem ensinava e não existiam as compartimentações

rígidas de hoje, nomeadamente dos alunos, matérias, espaços e tempos) para um ensino simultâneo, onde muitos são ensinados como se de apenas um se tratasse. Porém, a escola não criou as estruturas necessárias para esse alargamento; não disponibilizou recursos suficientes para que ela fosse de todos, para todos e com todos. Se a escola ao organizar-se tivesse levado em conta as diferenças, não era necessário falarmos de inclusão. Serra (2008: 137) esclarece que *“o conceito de educação inclusiva respeita a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, rompendo com a escola regular tradicional”*, na medida em que a escola inclusiva se caracteriza pelo respeito, pela autonomia, dignidade e identidade de cada um dos que a compõem. Falar de inclusão implica olhar a criança como um todo, respeitando o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal.

Na perspectiva de Mittler (2003) a inclusão envolve uma mudança radical nas escolas começando desde logo através de uma ruptura com os valores da escola tradicional, ao nível dos currículos, do conceito de desenvolvimento curricular único, da avaliação, das pedagogias ou formas de agrupar os alunos por características como a idade, o nível de desenvolvimento, o ano de escolaridade. Essa ruptura resultará numa resposta adequada de todas as crianças assim como no proporcionar aos professores as competências que lhes permitam ensinar todos de forma responsável. Implica saber partilhar informações, apontar competências e saberes.

É pois necessária uma mudança de atitudes, nomeadamente no que concerne à diferença. Estas alterações visam garantir não apenas o acesso mas sobretudo o sucesso e a participação de todos evitando a segregação e o isolamento. Pacheco (2007:15) argumenta que *“inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças”*. Baseado em Ainscow (1999), Rodrigues (2003:39) referiu-se ao termo inclusão como um processo inacabado tornando-se *“no paradigma a partir do qual a nossa sociedade toma consciência de si própria e dos seus disfuncionamentos, e procura, por vezes na urgência e na confusão, soluções para os males que a atormentam*. Discordamos da inclusão como conceito, por ser ele próprio segregador. Percebemos tratar-se de um

conceito polémico, polissémico com várias perspectivas e pontos de partida mas sem uma chegada comum. Uma dessas perspectivas é-nos trazida por Serra (2008:38), quando afirma que *“a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”*.

Pacheco (2007) refere-se à educação inclusiva como uma resposta diferenciada às diversificadas necessidades dos alunos. Também César (2003:119) afirma que *“escola inclusiva é onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar”*. Todos somos especiais, possuímos características próprias, valores construídos, percursos de vida diferentes que nos tornam desse modo, seres diferentes e como tal devem ser respeitados. De acordo com a opinião de Rodrigues (2003:129) *“é preciso implementar um contrato didáctico inovador, que promova as interacções horizontais (aluno-aluno), a co-construção de saberes, o respeito pelo ritmo de cada um, partilha de soluções, capacidade de levantar conjecturas e argumentar...”*

Partindo do princípio que todas as crianças conseguem aprender num mesmo espaço (calmo, harmonioso, motivador), faz sentido clarificar mais ainda este tipo de educação. Na visão de Porter (Parecer nº 3/99), escola inclusiva *“é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”*. Isto só será possível se houver mudança em todos os domínios do conceito de escola, tornando-a mais igualitária, mais justa. Mittler (2003:42) diz ser necessário *“investir na educação, constitui-se no único meio mais efectivo de elevar os padrões na vida e de saúde de uma nação”*.

Uma escola inclusiva, ou simplesmente uma **escola**, deve gerar e responder de forma adequada às diferentes necessidades dos alunos que a compõem,

cujo contexto é comum mas também flexível e que determina modelos compreensivos dos quais distinguimos o planeamento, o apoio, os recursos humanos e os materiais.

Podemos afirmar então que o currículo diferenciado, tão apregoado nos últimos tempos, por políticos, analistas ou professores, é a base central da inclusão. Esta tem por base valores que se podem sintetizar na aceitação, na pertença a uma mesma comunidade e na interdependência entre todos os seus elementos. A escola inclusiva é aquela que responde efectivamente a todas as crianças independentemente das suas especificidades. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade e surge como movimento a partir da publicação da Declaração dos Direitos Humanos (ONU), em 1948. Caracteriza-se por ambientes flexíveis de aprendizagem, por estabelecer parcerias com os pais, por usar estratégias baseadas na pesquisa e na partilha de experiências, assumindo responsabilidades, desenvolvendo continuamente os agentes de ensino (professores e auxiliares de acção educativa).

Afonso (2005:53) reitera o conceito de inclusão como *“mais um desejo que propriamente uma realidade”*. Ela é *“a máscara das desigualdades a partir de uma suposta atenção às diferenças”*. É necessário que exista uma boa coordenação dos serviços e uma efectiva colaboração do pessoal, um sistema financeiro que responda às reais necessidades. Esse sistema financeiro deve prever a contratação de diversos profissionais, por parte das escolas/agrupamentos, nomeadamente psicólogos, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, entre outros.

Poderíamos sintetizar os princípios da escola inclusiva como estando focalizados na classe/escola e não num grupo restrito de alunos, cuja avaliação fosse efectuada ao nível das condições de ensino/aprendizagem, onde a resolução de problemas fosse cooperativa, em que a perspectiva curricular assumisse uma importância relevante como um todo e não compartimentada. São valores da escola inclusiva a aceitação, a pertença à comunidade, as relações pessoais e a interdependência.

No Artº 71º da CRP é referido que o Estado deve *“realizar uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às famílias...”*. Ainda no mesmo artigo é referenciado que *“todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”*. É função do estado *“garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”* e *“promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário”*. (idem)

A igualdade é um valor e indica-nos um caminho “utópico” que necessita de uma mudança na aceitação do outro. Implica uma construção racional, uma maturidade afectiva, emocional, sentido de responsabilidade e vontade de trocas sociais baseadas no respeito pela dignidade do outro. É verdade que todos somos diferentes mas também é verdade que todos podemos fazer a diferença.

O art.º 20º da Lei 49/2005 refere que *“a educação especial visa a recuperação e integração sócio – educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”*. No mesmo artigo é feita referência também *“à integração de actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades”*. Nela está definida também a organização da Educação Especial, sendo o estado o seu principal garante.

O facto da escolaridade obrigatória passar a ser em Portugal, na década de 90 do séc. XX de 9 anos (e recentemente 12 anos) para todos incluindo os portadores de deficiência, responsabiliza mais ainda a escola regular. É necessário criar respostas educativas para se conseguir atingir tão ambicioso objectivo – a integração plena de todos os alunos na escola. É neste contexto que surgem os Decretos-lei 35/90 e 319/91 de 23 de Agosto, que *“de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio mais restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para*

atingir os objectivos educacionais definidos”, o mesmo é dizer que o apoio a dar a estes alunos deve ser integrado nas actividades de sala de aula. O mesmo decreto faz referência ao que é o regime educativo especial e respectivas medidas, bem como qual deve ser o encaminhamento a seguir na aplicação destas medidas. Este Decreto-lei foi revogado pelo Dec-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados.

A Declaração de Salamanca (1994) alerta todos os Estados para a importância a dar à Educação Especial. Nela, são feitas chamadas de atenção para a necessidade de mudar políticas, prioridades, modos de actuação chamando ainda a atenção para a Declaração Universal dos Direitos Humanos que deverá ser respeitada e cumprida.

Surge, em Portugal, o Desp. Norm. 105/97, que centra nas escolas a responsabilidade do sucesso educativo de todas as crianças e jovens, orientando para uma articulação flexível dos apoios com o fim último de se obter uma escola de qualidade para todos. Neste despacho, a colocação dos professores e outros técnicos nas escolas é tido em consideração. Deles dependerá a integração e o sucesso educativo de todos.

A autonomia das escolas regulamentada pelo Dec. Lei 115/A de 98, revogado pelo Dec-Lei 6/2001²⁰ dá-nos alguma confiança para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas. Os Projectos Educativos de cada escola ou agrupamento de escolas devem contemplar efectivamente todos os alunos no sentido de lhes permitir uma verdadeira igualdade de oportunidades. Para isso é necessário envolver as autarquias locais, as famílias e os serviços sociais de forma a dar cumprimento a esse projecto, para que ele saia do plano teórico e se aplique de facto na prática.

Numa sociedade global, onde os problemas surgem de todos os quadrantes, a escola não só se vê sem soluções aparentes, como ainda os reforça. Se considerarmos, como desafio principal em educação, o sucesso de todos na

²⁰ Estabelece a organização e gestão do currículo e faz a articulação e contextualização dos saberes

sua aprendizagem, teremos obviamente de mudar a eficácia da escola, mudar a sua estrutura e modo de funcionamento.

Actualmente, paira no ar a necessidade urgente e emergente de responder às necessidades de todas as crianças. Pacheco (2007:15) afirma mesmo que “*a educação inclusiva tornou-se uma política internacionalmente aceite*”. De acordo com a Declaração de Salamanca as escolas regulares “*são os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias (...) construindo uma sociedade inclusiva...*” A Declaração de Salamanca define algumas das orientações a serem tidas em conta na formação dos professores, onde se exige um novo olhar sobre as suas competências e o seu próprio perfil. O professor de apoio deverá ter um perfil específico. Deve ser experiente, respeitado pelos outros, deve conhecer bem as práticas de ensino, deve ser alguém capaz de ajudar à reflexão sobre a heterogeneidade dos alunos de uma escola, deve ser de facto um recurso da escola. Aqui pode parecer pejorativa esta designação mas não a entendemos assim, bem pelo contrário, quando referimos **recurso** estamos a valorizá-los, atribuindo-lhes uma verdadeira importância ao seu papel, ao seu trabalho que deve ser feito com uma visão optimista, de rigor e responsabilidade, ajuda, cooperação, dedicação e sobretudo com forte motivação, imaginação e arte na tentativa de solucionar problemas ou minorá-los.

Em Portugal a educação ainda se divide hoje em Ensino Regular e Educação Especial (EE),²¹ que por sua vez se distribui em escolas especiais e em salas de apoio nas escolas regulares, onde a inclusão é selectiva e bastante condicional. Apesar desta divisão não ser perfeita e de longe a ideal, ela só foi possível por ter aparecido um elevado número de pais à procura de respostas a dar aos seus filhos. No entanto a prática e a falta de apoio político e económico fazem e continuam a fazer dela uma utopia.

²¹ Regulamentada pelo Dec-Lei 3/2008

Vivemos hoje momentos de confusão e incerteza, não só na escola mas também na sociedade globalizada. Este desnorte, esta falta de rumo agravada pela perda de valores influencia a educação “*negativamente*” e em especial a Educação Especial²². Procuramos incessantemente uma coerência entre o que deveria ser e o que realmente acontece, aplicando diversos modelos que melhor se adaptem a cada situação visando obviamente uma eficácia da escola. No entanto os modelos existentes falham com facilidade, levando à inércia de quem decide e, camuflando os problemas, operando-se diversas reformas (ou tentativas), ao sabor de quem está no poder e que muitas das vezes desconhece a realidade existente.

Uma escola inclusiva gere e responde adequadamente às necessidades de todos os seus alunos num mesmo contexto e que assenta em modelos compreensivos, nomeadamente o planeamento das actividades, apoios, recursos humanos e materiais. Na opinião de González (2003:59) a inclusão “*supõe um compromisso comum com os objectivos da educação, uma responsabilidade no seio da sociedade actual*”.

Baseado em Wang (1994) Fernandes (2002:18) refere que o atendimento diferenciado como hoje está definido pode também ser visto numa perspectiva segregacionista, devendo a escola organizar-se na perspectiva de uma “*inclusão crescente*”.

Hoje, é pedido ao professor que ensine todos num mesmo espaço, sem baixar as suas expectativas enquanto profissional de educação, estimulando em simultâneo, cada um dos seus alunos, de maneira a atingirem o máximo das suas potencialidades. No entanto a convicção de que a escola é útil não é assumida efectivamente nem pelos alunos, nem pelos pais, nem pela sociedade e muitas vezes nem pelos próprios professores. Segundo Mittler (2003:64) as crianças com NEE e deficiências precisam de: “*oportunidades para participarem das actividades dos seus colegas; uma atenção especial às*

²² “A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais”. (Lei 49/2005, art.º 20)

necessidades individuais e ao desenvolvimento com todas as crianças; cooperação e comunicação eficiente com os pais, com a escola e com outros serviços relevantes”.

Na nossa perspectiva chegamos a uma grande encruzilhada cujo caminho é de difícil escolha, mas possível. As políticas seguidas nestes últimos anos são bem reveladoras do que acabámos de afirmar. Seria bom que o Estado assegurasse efectivamente a educação e que todos fossem abrangidos por ela, com qualidade e rigor, para que pais e professores sintam haver uma resposta efectiva a todos os seus problemas. Nesta linha de pensamento e baseado em Grilo (2002), Rodrigues (2003: 66) entende que, deve haver *“uma cultura de responsabilidade, de rigor e de exigência”* e vai mais longe quando afirma que *“os estudantes têm de compreender que a escola é o seu local de trabalho, que estudar é um acto que implica esforço, dedicação, por vezes sacrifícios e que o reconhecimento desse esforço tem de ser exigido a quem tem responsabilidade de ensinar, ou seja, os professores”.*

Para que a escola e a E.E em particular funcionem e desempenhem o seu papel é urgente constituir equipas de apoio, de supervisão e orientação, colocação de professores de apoio centrados nas escola, práticas de ensino diversificadas, um maior empenhamento dos professores do ensino regular/apoio na resolução de problemas na escola com a escola e para a escola, isto é, professores, serviços de psicologia e orientação, auxiliares da acção educativa, órgãos de gestão e coordenação e alunos, centros de saúde, autarquias, segurança social, famílias, centros de emprego e formação profissional que em conjunto encontrem soluções. É urgente arranjar novas formas de trabalho, visando o aperfeiçoamento em colaboração. Para isso é necessário que as escolas e os agrupamentos possuam uma liderança forte, uma autonomia²³ real e que os professores aprendam e saibam trabalhar em equipa, mantenham expectativas elevadas de todos os alunos, promovam uma mudança de papéis e responsabilidades de todos os intervenientes no

²³ Caracterizada pela atribuição de diferentes competências ao nível: da gestão flexível do currículo, sem desrespeitar o Currículo Nacional; da gestão do crédito global de horas; da estabilização do pessoal docente; da gestão e execução orçamental; do auto financiamento e gestão de receitas, etc.

processo educativo. Tudo passa sem dúvida pela criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, promoção de acções de formação contínua, entre outras medidas. É necessária uma mudança ao nível das metodologias, valorizando os professores, criando uma cultura de reflexão e partilha entre si e com os demais parceiros. Os professores devem estar vigilantes, devem ser reflexivos e autocríticos não esquecendo a ideia de que os métodos por si usados são construções sociais e que deles depende o futuro da sociedade.

A reorganização da escola vista como um todo (apoios educativos, educação especial, currículos alternativos, salas de apoio permanente, currículo, práticas, avaliação) é fundamental para uma verdadeira inclusão, na medida em que esta apela para, como afirma Correia (2003:52) *“uma plasticidade dos indivíduos e dos espaços sociais que, assim, se envolvem mutuamente”*. Talvez pudéssemos começar pela abolição destes conceitos e desse modo se extinguíssem progressivamente as escolas especiais, onde apesar de tudo, neste momento há alguma resposta às dificuldades sentidas pelos pais destas crianças. O reforço da autonomia das escolas e a constituição efectiva das equipas multidisciplinares são essenciais nessa resposta.

Capítulo – III – Flexibilização Curricular

1 -Flexibilização Curricular

*“Uma escola para todos exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar”
(Leite, 2003:85)*

O conceito de flexibilização curricular surge da reorganização curricular ocorrida em Portugal decorrente da revolução de Abril de 1974 e mais concretamente na década de 90 do século transacto. Até então a organização escolar “estimulava” o currículo em função da transmissão de conhecimentos e os professores eram considerados como bons profissionais tendo por base apenas a sua capacidade em saber transmitir aos alunos os conteúdos programáticos e a capacidade de lhes prenderem a atenção e lhes fazerem compreender os referidos conteúdos. Por seu lado os alunos reproduziam o que tinham assimilado, através de testes escritos (normalmente dois por período lectivo), donde resultava a sua avaliação final. No 1º ciclo os testes eram substituídos pelas “passagens” que ocorriam no final do ciclo e que consistiam na memorização dos conteúdos, considerados importantes para o futuro. Esta situação era bastante limitativa no sentido em que as capacidades inatas dos alunos não eram consideradas pelos professores. A avaliação formativa também não existia. A própria formação dos professores centrava-se na obtenção de conhecimentos disciplinares a que viriam a ficar presos, e nas técnicas de transmissão dos mesmos.

A flexibilização curricular é no entender de Fernandes (2005:55), o resultado de uma ideologia que visa a *“defesa de uma educação para a liberdade, para a mudança, para a democracia, para a autonomia e para a solidariedade.”*

Ao falarmos hoje de flexibilização curricular teremos de olhar as alterações das práticas docentes como resultado da vontade em as melhorar. A procura de excelência dos professores implica-os na adaptação de métodos e estratégias

que conduzam a uma melhoria na aprendizagem dos alunos que lhes (nos) estão confiados.

A mudança na atitude perante as dificuldades conduzir-nos-á a essa flexibilização curricular que na opinião de Fernandes (2006:134) implica *“não o individualismo que tem caracterizado as práticas docentes (...) mas a colaboração entre professores de forma a que à escola seja possível elaborar o seu projecto curricular, articulando e integrando os contributos individuais”*. A mesma autora (2006:135) salienta a necessidade de adequar as aprendizagens e a participação dos professores na *“sua reinterpretação”*.

Com base na gestão flexível do currículo proposto pelo DEB, Maia (2008:61) refere que a mesma pretende:

- *“Promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências essenciais;*
- *Incentivar a adopção de estruturas de trabalho em equipa entre professores das várias áreas disciplinares e de diferentes ciclos;*
- *Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo;*
- *Encorajar a reflexão sobre a natureza e funções das diversas tarefas escolares”*.

Reconhecemos que actualmente é atribuída à escola uma maior responsabilidade na inclusão de todos aqueles que a ela acedem. Sabemos porém que nem sempre a Escola consegue responder a todos de forma eficaz, pois a sua própria estrutura e organização apesar de terem sofrido diversas modificações, conforme vimos nos capítulos anteriores, ainda não estão adaptadas a essa diversidade. Segundo Leite (2003:154), a escola actual estrutura-se em duas linhas de acção: *“garantir e controlar”*. Garantir e controlar o quê? O cumprimento da sua obrigação social pela dependência face ao poder político vigente e controlar *“o conseqüente poder de certificar em nome da «passagem» de um currículo cuja apropriação supostamente garante”* (Idem).

Goodson (2001) defende que o currículo deve ser construído social e historicamente, numa permanente mudança, devendo por isso ser ensinado como algo mutável e contestado. Pensamos que desta forma a sociedade possa evoluir, reorganizar-se, tornar-se mais justa, mais livre e mais democrática e assim contribuir para uma efectiva educação para a cidadania. É nossa opinião que o mundo ficará melhor quando nós formos capazes de inculcar nas nossas crianças a consciência da importância de aprender a aprender, pela aquisição de competências diversas, pela análise dos seus percursos. É também este o papel da escola dos nossos dias: definir, actuar, valorizar, reflectir, avaliar, reformular e avançar.

A flexibilização curricular acontecerá nas nossas escolas se os PEE forem elaborados com base nas realidades específicas do meio onde se localizam essas escolas. Poderemos afirmar que o PEE é o normativo que dará origem a outros dois documentos essenciais para se poder falar em flexibilização curricular: o PCE e os PCT. É através destes três documentos que se bem elaborados, bem implementados e avaliados a flexibilização curricular acontece. O respeito pelas diferenças individuais de cada aluno e de cada elemento que compõe a escola assim como o trabalho colaborativo entre os intervenientes são essenciais para que não se vejam esses documentos como mais um trabalho burocrático, mas entendidos como uma mais-valia da escola e no trabalho específico de cada professor na sua turma. É através do PCT que o professor poderá flexibilizar o currículo, fazendo as necessárias adaptações curriculares àqueles alunos que revelem maiores dificuldades de aprendizagem e adaptações dos conteúdos aos que aprendem com facilidade.

O currículo pretende atingir metas, saberes e competências comuns a todos que poderão vir ou não a ser alcançados em simultâneo. Ele não pode obedecer exclusivamente a um programa pré definido, mas deve respeitar o ritmo de cada um. É urgente mudar a política educativa, mudar as prioridades governamentais, mudar os métodos e técnicas de ensino visando a construção de uma escola de qualidade. Parece-nos importante ajustar a escola aos paradigmas da sociedade actual e vice-versa.

2 - Projecto Educativo de Escola/ Agrupamento

“O homem não é mais do que o seu próprio projecto

E só existe na medida em que o realiza”

Jean-Paul Sartre

Ao iniciarmos uma abordagem sobre o PEE, teremos de o enquadrar no tempo, isto é, saber quando surgiu, quais as suas finalidades, quem o elabora e porque o faz e saber ainda quem o executa e de que forma.

Sabemos que muitas foram as mudanças ocorridas na escola, sobretudo após a revolução de Abril de 1974 e que se traduziram na introdução de alguns conceitos e conseqüentemente numa maior responsabilização e envolvimento dos diferentes actores do complexo sistema educativo. Desses conceitos destacamos a título de exemplo a democratização, a autonomia, a comunidade educativa e a participação.

Com a publicação da Lei 43/89 de 03 de Fevereiro, e tendo como base as opiniões de Leite e Fernandes (2007:56) *“a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”*. Esta lei relacionou pela primeira vez o PEE com a autonomia da escola.

O PEE surge na sequência do Dec-Lei 6/2001, que regulamente a autonomia e gestão das escolas/agrupamentos e visa registar as especificidades/ realidades das mesmas. Foram criados, pelo Dec-Lei 7/2003 de 15 de Janeiro, os Conselhos Municipais de Educação que também assumem um papel importante na autonomia e gestão da escola. Para que as decisões e a conseqüente concretização do PEE, surge o normativo Dec-Lei 75/2008, através do qual é dado às escolas o poder de elegerem democraticamente os seus órgãos que compõem a sua estrutura. Esses são: o Conselho Geral, o Director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O PEE a par do RI e do PAA assume-se como o documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola/agrupamento. No PEE são definidos princípios e linhas orientadoras baseadas nas características da escola/agrupamento tendo em consideração as orientações nacionais. Tem a duração de três ou quatro anos lectivos e pretende, conforme Fontoura (2006:21) ser *“a estrutura vocacionada para adequar o currículo, definido a nível nacional, às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”*.

O PEE, como qualquer projecto, assume-se como uma intenção em transformar realmente a escola, tendo-a em consideração, isto é reconhecendo as suas condições reais. Reconhecemos que tal como a sociedade, a escola também vive uma crise que procura solucionar através de projectos, nos quais se fazem acordos locais entre diversos parceiros. Fontoura (2006:62) diz-nos que esses acordos resultam da vulnerabilidade das escolas, exigindo a articulação *“das políticas educativas e de desenvolvimento de processos de negociação, simultaneamente cooperativos conflituais, que, justamente, legitimam o projecto de escola”*.

Na opinião de Robalo (2004:26) trata-se pois de um instrumento para a concretização e gestão da autonomia da nova escola, acompanhando a evolução da sociedade onde está inserida e deve ser concebido e desenvolvido na *“base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores, alunos, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social”*. Concretiza em si mesmo a autonomia da escola, envolvendo a tríade escola-família-comunidade.

Leite (2003:91) vai mais longe ao afirmar que para além de se tratar de um normativo o PEE surge da necessidade das escolas/ agrupamentos reconhecerem a necessidade de conceber e desenvolver um projecto *“que dê sentido às diversas acções e que sirva de plataforma de entendimento entre os*

vários professores, entre a escola e a comunidade e os demais parceiros da acção educativa”.

O reforço das competências e da autonomia assume hoje primordial importância na vida das escolas/agrupamentos porque dela dependem a qualidade, a igualdade, a eficácia e a democraticidade. A autonomia caracteriza-se pela atribuição de diversas competências nomeadamente ao nível da gestão flexível do currículo, tendo na base o Currículo Nacional; gestão no crédito global de horas (não aplicável ao 1º ciclo); estabilização do corpo docente; intervenção na selecção do pessoal docente (ainda por cumprir, dada a existência de concursos nacionais); gestão e execução do orçamento (aqui também limitada); auto financiamento e gestão de receitas (limitada a 4500 euros); aquisição de bens e serviços (embora no 1º ciclo essa competência seja da autarquia); parcerias com outras escolas e agrupamentos.

Segundo Fontoura (2006:49), o *“PEE constitui uma etapa fundamental da construção do currículo em construção ou em desenvolvimento (conforme os pressupostos de partida) na escola”*. O PEE pode ajudar na integração de respostas aos alunos sem excepção, uma vez que nele são definidas as políticas educativas da instituição em articulação com as políticas nacionais de ensino, e aponta para aspectos a mudar, o que implica processos de negociação entre os diversos protagonistas da comunidade educativa. Ele confere uma singularidade à escola e é o reflexo da sua identidade recuperando a sua legitimidade de serviço público. É um meio facilitador de organização das dinâmicas de mudança no sentido de proporcionar aprendizagens de qualidade, de sucesso para todos. Na opinião de Leite (2003:92), *“um Projecto Educativo de uma Escola para todos e com todos implica a existência de uma integração num projecto local de educação e a articulação das políticas nacionais de ensino com as políticas locais e as da escola (onde interagem as posições dos diversos intervenientes) ”*.

A mesma autora (2003:93) refere-se ao PEE, como instrumento gerador de condições propícias à melhoria da eficiência e eficácia da escola/agrupamento

e pressupõe *“um processo participado (para constituir um dispositivo que expressa e dá corpo às opções educativas da escola e, por isso, também da equipa e da comunidade educativa) e é um meio de dar coerência a uma série de acções que, muitas vezes, ocorrem nas escolas de modo fragmentado”*.

A gestão de recursos, a organização, os objectivos da escola/agrupamento, a capacidade para responder, original e dinamicamente aos problemas concretos e específicos de uma determinada parcela do território, onde se situam os agrupamentos faz do PEE um instrumento “indispensável” ao bom funcionamento da instituição - escola.

Pelo descrito anteriormente fomos verificando que um PEE se assume com carácter globalizador e multidimensional, pois abrange todos os domínios do funcionamento de uma escola, nomeadamente o socioeducativo, pedagógico, curricular, associativo, formação pessoal, entre outros.

A elaboração do PEE, resulta de uma reflexão colectiva sobre a escola/agrupamento que se tem (os seus pontos fracos e fortes), os recursos humanos, financeiros e materiais disponíveis, os objectivos, as funções e os desejos que se pretendem obter. Este processo resulta de uma análise da situação, de recolha de dados, tratamento destes, definição de objectivos, redacção do documento e sua divulgação pelos diversos elementos da comunidade educativa a quem se destina.

O documento é elaborado por uma equipa na qual o director lidera e depois é apresentado às diferentes estruturas do Agrupamento que o aprovam e que o implementam ou fazem implementar.

Sintetizando e tendo por base a perspectiva de Robalo (2004:26) o PEE, é o *“documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a*

existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social”.

3 - Projecto Curricular de Escola

“Projecto que define, em função do Currículo Nacional e do PEE, o nível de prioridade da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular”

(Roldão, 2004:26)

O Projecto Curricular de Escola (PCE) resulta do processo de reorganização curricular, decorrente do Dec-Lei 6/2001 e surge como instrumento de gestão pedagógica que contempla as questões curriculares e suas estratégias sendo desenvolvido sobretudo através dos PCT. Tal como o PEE, o PCE visa introduzir na escola uma ruptura com o modo de funcionamento anterior à sua implementação. A adaptação do currículo nacional às realidades locais assim como a valorização e a diversidade das metodologias e estratégias de ensino e as actividades nele inscritas, favorecerão o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. Aliás esta é a grande alteração introduzida politicamente no início do séc. XXI.

O PCE pode ser definido como o conjunto de decisões na concretização das orientações curriculares de âmbito nacional, pela articulação e partilha dos docentes a um contexto específico que só terá o efeito pretendido se os docentes se envolverem activamente na sua elaboração e concretização. É elaborado a partir do PEE, a partir do qual o põem em prática.

Além de facilitador na organização das dinâmicas de mudança e concretização da autonomia da escola, o PCE adequa ainda o currículo nacional à especificidade da própria escola fomentando nela uma cultura de reflexão e análise de todo o processo educativo (ensinar e fazer aprender), através da partilha e cooperação de todos os actores envolvidos nesse processo. É também uma das respostas às necessidades da realidade educativa, no qual estão contempladas as questões curriculares e suas estratégias, os horários e todo o funcionamento da escola. É visto ainda como o meio de introduzir maior eficácia e eficiência nas escolas ao nível da produtividade, isto é, menor número de repetições e ao nível da rentabilidade dos meios e dos objectivos.

Jiménez (1997:17) afirma que a participação dos docentes na elaboração e concretização do PCE dá-lhe sentido assim como a todas as actividades e serviços de que os alunos venham a necessitar. O mesmo autor refere que se trata de *“um dos elementos essenciais para fomentar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, assim como para favorecer e estimular o trabalho em equipa dos professores”*.

Robalo (2004:27) reforça a ideia dizendo que se o PEE se assume como a identidade de uma escola, com as características específicas que a definem, o PCE *“fomenta uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensino e de fazer aprender, assim como o trabalho cooperativo dos actores educativos”*.

Robalo (2004) declara que poderemos ainda considerar o PCE como um produto social que gere comportamentos, resultantes de causas que ultrapassam a própria dimensão da escola. Na opinião desta autora (2004:18) o PCE traduz-se num padrão de referência *“às várias dimensões da acção educativa e integrar-se-á num eixo comum que constitui o currículo nacional”*.

O papel da escola como vimos anteriormente foi sofrendo alterações decorrentes de múltiplos factores a par da sua organização e estrutura pelo que a escola tem a obrigação de garantir aos seus alunos melhores e maiores aprendizagens, assegurando-lhes uma formação integral que resulta igualmente de uma boa concepção e aplicação do PCE.

Os professores como construtores activos do currículo deverão trabalhar em equipa, envolvendo os alunos na definição de critérios de avaliação e nos instrumentos de avaliação das suas próprias aprendizagens. Os alunos são co-autores no seu processo de ensino-aprendizagem e o PCE é o dispositivo de concretização dessas intenções.

4 - Projecto Curricular de Turma

O Projecto Curricular de Turma (PCT) surge da exigência legal (Dec. Lei 6/2001), mas também do contexto organizacional da escola, como consequência de uma gestão flexível do currículo a nível local (a turma a quem se destina).

A lógica de um trabalho de projecto na sala de aula, num determinado tempo e espaço permitirá desenvolver e concretizar processos de ensino-aprendizagem melhorando-os, pelo envolvimento dos alunos. Mas o que é um PCT e para que serve?

O PCT é um instrumento de trabalho onde se adequam os contextos específicos da turma e se operacionalizam as orientações programáticas do Currículo Nacional. O PCT, no entender de Robalo (2004:26) *“tem por referência o PCE e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre as áreas disciplinares e os conteúdos. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos professores da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação”*. Serve de apoio às práticas e promove uma cultura reflexiva, respeitando os alunos a quem se destina, pois a formação integral das nossas crianças, o seu crescimento, as suas descobertas e as mudanças são responsabilidade da escola. Ainda segundo Robalo (2004:30) é através do PCT *“os docentes têm a responsabilidade das decisões curriculares e os alunos tomam parte da negociação acerca do que querem fazer e saber”*. Trata-se de um documento, onde se definem as prioridades nas aprendizagens a desenvolver pelos alunos, quando ocorrem e como ocorrem.

Se considerarmos o PCT um instrumento de gestão pedagógica, cuja filosofia assenta como diz Robalo (2004:9) na promoção de *“uma cultura reflexiva e analítica dos processos de ensinar e fazer aprender”* ele encoraja o trabalho cooperativo dos diversos agentes educativos e promove a criação de equipas ou pares pedagógicos. Surge para fomentar uma escola em que o sucesso

aconteça e na qual a socialização e a arte de comunicar e aprender a questionar sejam uma realidade.

O PCT não pretende ser um plano individual realizado e desenvolvido no isolamento de cada professor com a sua turma, mas sim associado à ideia de que a melhoria da educação é reforçada, de acordo com Leite (2005:28), *“quando a escola se transforma numa comunidade onde prevalece a colegialidade, o trabalho conjunto e onde as crenças e os valores são por todos partilhados e configuram uma visão comum sobre a razão da instituição”*.

Respondendo ainda à questão *para que serve* um PCT, poderemos afirmar que ele serve para diagnosticar a turma a que se refere; adequar a actuação do professor especificamente para a turma a que se reporta; favorecer um maior envolvimento dos diferentes agentes educativos; referir o essencial das aprendizagens, dispensando o acessório; articular diferentes saberes disciplinares promovendo simultaneamente a cooperação; salvaguardar a especificidade e a diversidade dos alunos. Na opinião de Carvalho e Porfírio (2004:3), o PCT *“pode ser um bom instrumento de gestão do trabalho da turma”* assumindo-se *“como um documento que clarifica os propósitos do Conselho de Turma, que adequa aos contextos e operacionaliza as orientações programáticas do Currículo Nacional”*.

Para que os PCT não se transformem em mais um documento ou um pró-forma, e de acordo com a opinião de Robalo (2004) e que nós partilhamos, é importante que os diferentes actores, especialmente os professores, se tornem agentes de mudança na formação de atitudes, sejam estimuladores de saber e criadores das condições necessárias ao processo e ao sucesso educativo de todos os seus alunos. Reconhecemos que sem um envolvimento efectivo dos professores, sem uma mudança das suas práticas pedagógicas, sem uma consciência efectiva dos seus papéis e sobretudo sem uma formação adequada e continuada, este instrumento não assumirá a função para que foi criado. É imperioso que na sociedade em que vivemos os professores tenham a capacidade de se transformar e percebam o porquê e o para quê da sua função.

A elaboração do PCT exige uma colaboração articulada entre todos os professores da turma, tendo como tema ou temas de fundo os interesses e aspirações dos alunos, devendo ser estes que com o seu contributo, o põem em marcha. No caso específico do 1º ciclo, o PCT deve ser elaborado com a participação dos professores de apoio, de educação especial, dos professores das áreas de enriquecimento curricular em articulação com o Conselho de Docentes e ou em reunião de Coordenação de Ano.

Reforçamos a ideia de que para que o PCT seja entendido pelos docentes como um instrumento de gestão útil na prática pedagógica, é fundamental que os mesmos percebam que através dele se realiza um diagnóstico pormenorizado da turma e que dessa forma se pode e deve adequar a acção pedagógica à especificidade de cada um dos alunos que a compõem, promovendo o sucesso escolar de todos.

Através do PCT, teremos um melhor conhecimento do currículo nacional e com ele poderemos articular saberes, promover a cooperação, desenvolver estratégias de ensino, salvaguardando sempre a especificidade e a diversidade da turma. Para além disso e tratando-se de um projecto aberto permite-nos enquanto docentes, a promoção da cultura reflexiva que abordamos anteriormente. No entender de Robalo (2004:30), é com o uso do PCT que *“os docentes têm a responsabilidade das decisões curriculares e os alunos tomam parte da negociação acerca do que querem fazer e saber”*.

A lógica de um trabalho de projecto na sala de aula, num determinado espaço e tempo permite desenvolver e concretizar processos de ensino-aprendizagem, melhorando-os pelo envolvimento dos alunos. Uma das grandes vantagens do PCT é organizar o trabalho de uma turma envolvendo os agentes que dela fazem parte (pais, alunos, professores, auxiliares e comunidade).

Os alunos do séc. XXI, odeiam a solidão, são cruéis, materialistas, dependentes, passivos, violentos, tímidos face ao inesperado, viciados na distração porque segundo Gatto (2003:38) *“o ensino impede as crianças de se comprometerem decisivamente consigo mesmas e com as suas famílias em*

aprender lições de auto-motivação, perseverança, auto-confiança, coragem, dignidade e amor – e também, lições de altruísmo, que pertencem ao conjunto de lições mais importantes da vida familiar e comunitária”. Se soubermos efectivamente o que pensam e o que querem os nossos alunos mais facilmente os poderemos ajudar no seu crescimento global. Por isso também o PCT deve conter as aprendizagens consideradas pré-requisitos e os quadros de pensamento que estarão presentes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da turma.

Tendo por base o afirmado por Carvalho e Porfírio (2004:5) poderemos considerar alguns princípios orientadores, subjacentes nos PCT. Destacamos:

- *“Considerar o PCT como um projecto dinâmico em aberto e com desenvolvimento ao longo de todo o ano lectivo e respectivo ciclo de estudos;*
- *Considerar múltiplas possibilidades de articulação e relação interdisciplinar;*
- *Valorizar o princípio da flexibilização curricular como eixo estruturante do desenvolvimento do PCT;*
- *Centrar o PCT nas medidas de adaptação e adequação curricular, tendo em conta o diagnóstico dos alunos considerados individualmente e a turma como uma constelação de relações e uma dinâmica de interesses e motivações diversificadas e complexa”.*

Sendo a escola uma organização que actualiza as orientações políticas e curriculares do macrossistema, o PCT funciona como um portefólio que vai sendo construído ao longo de um ano ou de um ciclo. Não é uma obra acabada nem um trabalho terminado. É transformado e elaborado permanentemente. De acordo com Alves (2004:22) é um documento descritivo pois descreve a turma *“como a soma de singulares e como colectivo”*; é prescritivo pelo trabalho pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar assim como pela gestão do tempo, metodologias, propósitos a atingir, desenvolvimento de competências, integração de alunos, papel da avaliação e moldes em que ela se concretiza, papel dos pais e a relação estabelecida entre estes e a escola. A orientação fornecida pelo PCT é clarificadora do modo actuante do professor relativamente à sua turma em particular, pelo que deve ser aberto, permitindo

dessa forma ajustar procedimentos específicos. O PCT é o nosso projecto de ensino – aprendizagem, que congrega a ideia do que queremos fazer, porque queremos fazer, como o queremos fazer e quando o vamos fazer.

A monitorização do PCT faz o acompanhamento sistemático de um processo ajustando-o permanente e continuamente, permitindo regular os diferentes modos de actuação ajustando expectativas, intenções e acção. A monitorização é um meio facilitador da melhoria e ajudará o professor a facilmente analisar o trabalho realizado corrigindo permanentemente a sua actuação. A monitorização implica uma avaliação de cada passo seguido e dessa forma ajustar a intervenção, definir ou redefinir metas imediatas e etapas parciais assim como controlar o grau de consecução dessas etapas; trata-se de uma avaliação permanente da situação e da capacidade de intervenção, regular diferentes procedimentos, ajustando expectativas e propósitos.

A avaliação do PCT centra-se na avaliação das metas propostas, programações desenvolvidas, procedimentos e acções específicas, à medida que se vão realizando, não devendo cingir-se aos momentos formais de avaliação previstos no calendário escolar, devendo ocorrer sempre que se justifique, uma vez que o PCT não é em si mesmo um objecto avaliável.

5 - Diferenciação Curricular e Pedagógica na sala de aula

“Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género da instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”

Heacox (2006:10)

Nas últimas décadas do séc. XX, os sistemas educativos foram confrontados com variedade de públicos obrigando os Estados a olharem para essa nova realidade, exigindo-lhes a criação de medidas. Foram criados os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), reforçaram-se apoios específicos, organizaram-se grupos de nível, criaram-se subsistemas de recuperação, currículos específicos que assumissem um carácter alternativo ao currículo geral, diferenciação de métodos de ensino, reorganizando a estrutura do trabalho (MEM). Este movimento surge na década de sessenta e os seus currículos são organizados em função dos seus públicos e não na ideia tradicional de um currículo comum a todos. Como é evidente esta mudança na visão da escola leva a debates e conflitos pois obriga-a a uma nova reorganização dos espaços físicos, de ambientes pedagógicos, alteração de estratégias de ensino - aprendizagem, métodos de trabalho, cooperação, uso e recurso a diferentes materiais, alteração da estruturação das aulas e tempos. A diferenciação curricular surge no momento em que a escola não consegue responder a si mesma.

O facto de estarem na escola públicos oriundos de diversos meios obriga os professores a adoptarem novas estratégias na sua actuação cujo objectivo se traduz no sucesso de todos os alunos. O que é afinal o ensino diferenciado? Quais os objectivos? De que forma é que se pode diferenciar? No entender de Heacox (2006:6) *“o ensino diferenciado é uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem”*. São múltiplas e variadas as formas de o podermos fazer procurando melhorar a aprendizagem de todos. Baseados em Heacox (2006) os objectivos de um ensino diferenciado são entre muitos: desenvolver actividades do agrado dos alunos; fornecer aos alunos diversos formatos de trabalho; desenvolver actividades com sentido para os alunos; criar bons ambientes de aprendizagem nos quais os alunos se revejam.

Diferenciar o ensino exige segundo Heacox (2006) duas etapas fundamentais: um diagnóstico exaustivo das necessidades da turma e um planeamento adequado das actividades para suprir essas mesmas dificuldades. O uso do PCT é essencial nestas duas etapas. Diferenciar pode consistir em personalizar as informações e as explicações dadas pelo professor; discriminar as actividades e o trabalho dos alunos na sala de aula ou em casa; distinguir a observação e a avaliação. Assim e segundo Perrenoud (2001:34) *“o professor deve, como animador, contribuir para a construção de uma identidade do grupo, o aprendizado de um funcionamento cooperativo ao nível do conselho de classe ou de trabalho em equipe, com a conscientização das diferenças e das desigualdades dos membros do grupo”*.

De acordo com Heacox (2006:10), o ensino diferenciado apresenta algumas características específicas. Destacam-se o facto de ser *“rigoroso, relevante, flexível e variado e complexo”*. Significa que apesar dos professores reconhecerem as diferenças existentes entre os seus alunos, estabelecem objectivos de aprendizagem com base nessas diferenças, sem baixar ou elevar demasiado a fasquia dos mesmos; trata-se de aprendizagens relevantes para todos os alunos e não fornecer-lhes mais do mesmo, isto é dar mais trabalhos iguais até conseguirem solucioná-los sem ajuda; A forma de trabalhar deve ser escolhida pelos alunos de modo a que estes se sintam envolvidos em todo o processo; é ainda um ensino que estimula ao pensamento pela profundidade dos conteúdos apresentados.

É importante que os professores assumam as suas responsabilidades, invistam na sua formação, reflectam estratégias e métodos de trabalho, cooperem uns com os outros, motivem os órgãos de gestão para um trabalho comum, valorizem os saberes dos alunos, mesmo os diferentes, incluam novas técnicas e recursos no processo de ensino – aprendizagem, dialoguem com os pais sem receios de invasão, integrem nas suas equipas psicólogos, terapeutas da fala e outros técnicos, envolvam a sociedade e com ela promovam parecerias que valorizem a escola. É de igual modo importante que se critiquem os currículos actuais, verificando o que é excluído por eles mas também o que neles está incluído. Será ainda pertinente, como afirma Goodson (2001:9) *“perspectivar o*

currículo como parte de um processo de aprendizagem social mais global, inseparável de questões relativas aos privilégios e à opressão”.

O conceito de diferenciação curricular pode ser posto em prática num futuro próximo. Entendemos que sim mas poderemos questionar de que forma? A resposta parece simples mas na realidade é complexa, pois não depende exclusivamente dos professores que se deverão assumir definitivamente como facilitadores de aprendizagens e como colaboradores dos seus alunos. A administração central mantém *“o controlo técnico no conteúdo e na forma”* (Pacheco, 2000: 75) do currículo. Exige primeiro que tudo, uma efectiva reestruturação da escola aproveitando o pouco da autonomia que lhe foi concedida e reconhecida pela legislação recente. Essa autonomia pode ser caracterizada em dois sentidos: relativa e de negação. No primeiro sentido, é relativa porque as práticas dos professores *“são normativamente definidas e processualmente reconstruídas”*. (Id: 76) No segundo sentido *“a autonomia reconhecida no plano das ideias, mas negada no contexto das escolas”* (Idem), resultado do elevado número de alunos por turma, da escassez dos recursos materiais e do subfinanciamento das próprias escolas que traduzem as condições em que funcionam. É necessário que a escola se reestruture aproveitando um pouco da autonomia que lhe foi concedida e reconhecida pela legislação recente. Sabemos porém que a tão apregoada autonomia ainda não se afirmou o que por si só é já um obstáculo à flexibilização curricular. Haverá diferenciação curricular se as escolas/ agrupamentos elaborarem Projectos Educativos ambiciosos, funcionais e inclusivos nos quais todos sejam promotores e actores da igualdade de oportunidades, valorizem o potencial de cada um e recoloquem a escola no centro da sociedade.

A diferenciação curricular surge da necessidade de proceder a uma diversificação do currículo e das metodologias usadas, assim como nos processos de organização pedagógica. Roldão (2003:156) atesta que ele se insere numa lógica *“de agrupamento de alunos orientada pela identificação de diferenças de partida e não pelos objectivos uniformes de chegada”*. Pressupõe ainda uma reorganização do trabalho na escola.

O modelo curricular português manteve-se e mantém-se ainda como *“pronto-vestir de tamanho único”*, pelas seguintes razões: é elaborado por um grupo de «iluminados», mandado executar pelos serviços centrais do Ministério da Educação, integra saberes fragmentados, é uniforme para todos os alunos, em todas as escolas do país e serve igualmente a todos os professores. Assume ainda uma característica específica que é a de preparar o grau escolar seguinte.

Actualmente é atribuída à escola uma maior responsabilidade no sentido de incluir todos aqueles que a ela acedem. Sabemos porém que nem sempre a Escola consegue responder a todos de forma eficaz, pois a sua própria estrutura e organização não estão adaptadas a essa diversidade, conforme vimos nos capítulos anteriores. Segundo Leite (2003:154), a escola actual estrutura-se em duas linhas de acção: *“garantir e controlar”*. Garantir o quê? O cumprimento da sua obrigação social pela dependência face ao poder político vigente. Controlar *“o conseqüente poder de certificar em nome da «passagem» de um currículo cuja apropriação supostamente garante”* (Idem).

Diferenciar o ensino envolve a diferenciação de conteúdos, processos e produtos. A este propósito Heacox (2006:16), afirma que ao nível dos conteúdos é necessário o professor fazer *“uma pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos, atribuindo-lhes actividades apropriadas”*. Heacox (2006:17) afirma poder-se diferenciar os processos *“acrescentando mais complexidade ou um maior grau de abstracção às tarefas, envolvendo os alunos em actividades de pensamento crítico ou criativo”* e diferenciar ao nível do produto, sendo estes os resultados daquilo que os alunos compreenderam ou não e da sua capacidade em aplicar ou não essas aprendizagens.

6 - O Papel do Professor

*“A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer”
Albert Einstein*

A actual organização do sistema educativo contribuiu igualmente para uma modificação no modelo e no papel do professor. A noção de professor como tal surge a partir do séc. XVIII. O professor atravessa hoje um período de tensão entre a profissionalidade e a funcionarização, ou seja o professor enquanto técnico e enquanto funcionário do Estado. Este é quem define normas, estratégias e procedimentos de actuação no acto de ensinar.

Roldão (2008:175) afirma que *“quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber”*. Fernandes (2000) por seu lado refere-se a às mudanças do papel do professor, apelando-nos a uma reflexão sobre o que é ser-se professor na sociedade actual. Para esta autora o professor, não pode ficar limitado apenas à sua competência técnica e relacional mas deve assumir-se como crítico e reflexivo dessa mesma competência. Partilhamos desta opinião por entendermos que só a partir desse pôr-se em questão, a escola e a sociedade se podem transformar, como se deseja. É pela capacidade de conseguir pôr-se em questão que se produzirão novos saberes e se avançará no conhecimento. É este conhecimento que é hoje exigido ao professor na medida em que mais do transmitir saber é imprescindível fazer aprender e perceber como fazer e simultaneamente saber porque se faz.

Robalo (2004:13) refere que o papel do professor deverá assumir-se numa visão ampla e reflexiva da sua actividade como agente inovador em constante aperfeiçoamento e mudança, *“determinante na formação de atitudes – pró-activas, passivas ou reactivas -, no estimular do rigor e na criação das condições necessárias para o sucesso da educação”*. Maia (2008:24) diz-nos

que a nova reorganização curricular impõe novos papéis aos professores e acrescenta que *“a visão de profissão tem de incluir as características específicas da docência, dimensões pessoal, moral, emocional, social e contextual”*.

O papel inovador, solicitado aos professores do séc. XXI, traduz-se em proporcionar a todos os alunos, ambientes de aprendizagem onde cada um deles se sinta bem e onde aprenda. Estes são para nós factores essenciais no desenvolvimento das sociedades e no enriquecimento individual e colectivo.

O professor detém um prestígio social enquanto transmissor de saber mas não deixa de ser um operário a quem não é reconhecido grande mérito, quer ao nível do estatuto social, quer dos rendimentos auferidos quando comparados com outros profissionais com formação similar. Lopes (2001:41), refere que o professor é o garante do direito à educação, é o funcionário do Estado, agente da mobilidade ideológica, social e moral. É o *“vértice da ambiguidade”*. Ele é o responsável por essa função mas sem grande controlo sobre ela, pois o elevado número de normativos legais assim como a própria estrutura de escola, lhe dificultam essa tarefa. Referimo-nos por exemplo à representatividade dos órgãos da escola, nomeadamente o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico e também o papel do Director, que vai assumindo tendencialmente um carácter administrativo (como se a educação fosse apenas técnica), para além de outras áreas, nomeadamente o financiamento das escolas/agrupamentos, a avaliação dos professores e auxiliares e a gestão pedagógica. Esse facto reduz-lhes ainda mais a sua participação e representatividade. Embora essa representatividade, em nosso entender, e especificamente no que concerne aos professores do 1º ciclo seja escassa, o professor continua a assumir a responsabilidade de identificar problemas, interpretando-os e perspectivando a sua solução. Especificando melhor esta ideia baseamo-nos na afirmação de Roldão (2004:24) onde a autora afirma que *“gerir é analisar (ponderar), decidir, (optar), concretizar a decisão (desenvolver a acção), avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão, prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada”*.

Apesar das dificuldades inerentes à actual organização da escola, é função do professor assumir-se como profissional, num contexto de trabalho colaborativo-reflexivo. Compete-lhe a criação de oportunidades de aprendizagem fazendo de seu mediador ao mesmo tempo que as avalia. Leite (2003:37) diz-nos inclusivamente que *“os professores são mediadores de cultura e agentes da inovação curricular”*. Uma outra competência traduz-se no aproveitar os saberes de que os alunos são detentores e que desenvolvem fora do contexto escolar. Para isso é fundamental que os professores adoptem métodos ajustados às suas realidades da sala de aula permitindo a todos, o sucesso que a sociedade e a escola desejam e lhe exigem. É necessário, segundo a autora (2002:18) que se *“adoptem processos de inovação curricular e na configuração de estratégias de educação intercultural”*.

O professor deve pois ser capaz de na sua actividade produzir conhecimento adaptando-o e adequando-o às necessidades dos seus alunos. É fundamental que o professor actual seja capaz de ensinar a pensar. Como refere Maia (2008:62) *“os professores têm o papel decisivo na estruturação e operacionalização do processo de gestão flexível do currículo”*. Para a concretização destas funções, o professor deve conhecer as características dos seus alunos (boa caracterização da turma no PCT) para que possa escolher adequadamente os métodos de ensino, modificar ou determinar estratégias que melhor contribuam para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

É função do professor actual proporcionar aos alunos um cada vez maior desenvolvimento das suas capacidades auto-regulatórias, isto é os alunos serem capazes de reflectir constantemente sobre as suas atitudes como meio de adquirir a competência do saber aprender. Conforme afirmou Almeida (2008:189) *“o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de gestão do tempo, de definição de objectivos, de auto-avaliação, de crenças de auto-eficácia e de interesse intrínseco”*.

O desenvolvimento de estratégias por parte do professor, na resposta à individualidade e diferenças dos alunos, complementada com os meios

disponibilizados pela escola são essenciais na reeducação de alunos com DEA/ Dislexia, ou outras dificuldades de aprendizagem. A propósito das DEA/ Dislexia, a recente legislação (Dec-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro), agravou o trabalho dos professores, na medida em que as medidas de apoio previstas no referido normativo, deixa de lado esta problemática, ao contrário do Dec-Lei 319/91 de 23 de Agosto que vigorou até à entrada em vigor do referido diploma. Assim é ao professor do ensino regular que cabe desenvolver respostas adequadas a estas e outras situações similares, sendo fundamental formação específica, ou especializada na área. Em jeito de síntese, e perante a existência de alunos disléxicos na turma, o professor deve actuar o mais convenientemente possível. Destacamos inclusivamente que: desenvolvam métodos de ensino-aprendizagem multissensoriais; promovam uma visão positiva da leitura; minimizem o efeito “rotulador” do diagnóstico; reforce competências de leitura fundamentais como o som, a letra e o reconhecimento de palavras; orientem e facilitem a aprendizagem; estabeleçam objectivos pessoais (que ensinem o aluno a ser responsável) e lhes promovam motivação para as aprendizagens; preparem, aconselhem e orientem. Obviamente estas são também as funções essenciais para os restantes alunos.

Apresentamos agora algumas definições de professor para melhor percebermos o que são e o que deverão ser. Assim para Perrenoud (2001:86), o professor é visto como *“homem-orquestra, é o “faz-tudo”, tem de animar o grupo, organizar o trabalho colectivo e, ao mesmo tempo, responder a mil solicitações individuais; tem de manter a ordem sem perder o fio do discurso; tem de permitir que todos se expressem e desabrochem, sempre seguindo o programa; tem de favorecer a autonomia, limitando os excessos”*.

Ao professor está confinada a tarefa de ensinar isto é, animar uma aula, viver o presente enquanto se prepara o futuro, preocupar-se com os seus alunos e respectivas aprendizagens individuais. Os professores são então entidades em movimento, produtos duma construção social e como tal incompletos. Daí a necessidade de formação conforme veremos no capítulo a ela dedicada.

Compete ao professor diferenciar o ensino. Diferenciá-lo, diz-nos Perrenoud (2001:31) *“não é introduzir a diferença, mas dominar a individualização dos percursos”*. Para diferenciar, e como exemplos, é preciso acabar com o determinismo do insucesso, com a procura de um culpado, com o prazer de se dar prazer, com a liberdade na ligação pedagógica, com as rotinas e com as certezas didáticas.

Para Vieira (1999:25) *“ser professor é exercer uma actividade não só cognitiva, do ponto de vista do intelectual que tem que manipular e reproduzir conhecimentos, mas também a dum bom técnico de relações humanas, que tem que ser empático para comunicar e levar a aprender o que quer ensinar”*.

O mesmo autor acrescenta que *“ser professor significa estar sempre em contacto com a heterogeneidade cultural, com a sociedade que é multicultural, quer tenhamos pela frente diversidades étnicas, diferentes classes sociais ou não”*. (Idem:23)

Pereira (2004) fala em professor reflexivo. Para esta autora esse professor reflexivo deverá revelar três atitudes básicas: **abertura de espírito** (ausência de preconceitos; saber escutar e acatar diferentes perspectivas, conceder atenção às alternativas, averiguar as possibilidades de erro, procurar respostas para os problemas e reflectir para melhorar o que já existe), **responsabilidade**, isto é que o professor seja intelectualmente correcto, esteja atento às consequências da sua acção e seja **coerente** e empenhado exigindo curiosidade, energia e capacidade de renovação na luta contra a rotina.

Como refere Pereira (2004:102) *“o ciclo reflexivo engloba a acção, o conhecimento da acção e a reflexão sobre a acção. O professor reflecte sobre o conteúdo do que ensina, o contexto, a competência didáctica e as finalidades do ensino”*.

A escola foi sofrendo alterações ao longo dos tempos, resultantes de mudanças sociais, económicas, culturais e políticas. Também o conceito e o papel do professor foram igualmente alterados. Apesar dessas alterações, o professor continua a ser fundamental no desenvolvimento do processo

educativo e na promoção da qualidade na educação dos alunos que lhe estão confiados, havendo no entanto alguns factores que os diferenciam entre si. Desses e baseados em Formosinho (2009), destacamos: os factores naturais (capacidades, interesses, motivações, personalidade, mérito, competência, desempenho); as diferentes disponibilidades e empenhamento (apatia, passividade, empenhamento, cumprimento das suas obrigações) e os diferentes ciclos de vida profissional (maturidade psicológica trazida com a idade e que implica também uma maior maturidade profissional).

A massificação do ensino e a democratização das sociedades modernas foram decisivas para a alteração nos papéis atribuídos ao professor. A chegada à escola de alunos com diferentes culturas e saberes, oriundos de diferentes meios sociais, económicos e culturais, alteraram profundamente a sua actuação em contexto de sala de aula bem como as suas relações com os pares. Houve necessidade de tornar as aulas apelativas, fazer diferenciação pedagógica (sinónimo de bom ensino) e diversificar situações de aprendizagem, reforçar sucessos, estimular o trabalho de cooperação, facilitar e promover o ensino-aprendizagem na tentativa de melhorar a educação de todos os que estão na escola. Niza e Formosinho (2009:120) atestam que o professor deve tornar-se *“num profissional de ensino diferenciado, interactivo, capaz de proporcionar sucesso a uma população heterogénea”* e deixar de ser *“um licenciado com ou sem habilitação profissional completa que dá aulas de modo permanente”* (Id:33).

No entender de Robalo (2004: 21) o processo de aprendizagem deve *“ter como referência a pessoa-aluno na sua totalidade, ou seja, as dimensões cognitiva, afectiva e social de todos e de cada um dos alunos”*. Para tal, Lopes (2001:42) argumenta que *“à função de transmissor de conhecimentos acrescentaram-se as funções de animador e formador, gestor e investigador”*.

É função do professor actual proporcionar aos alunos um cada vez maior desenvolvimento das suas capacidades auto-regulatórias, isto é os alunos serem capazes de reflectir constantemente sobre as suas atitudes como meio de adquirir a competência do saber aprender.

Sabemos que o papel do professor se altera mediante os diferentes paradigmas da escola. Um desses exemplos é-nos trazido com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Estas trazem associado uma outra dimensão do papel do professor enquanto agente educativo, uma vez que a utilização de novos instrumentos técnicos, permitem uma maior e mais eficiente produção e utilização da informação. A consequência disso na vida da escola traduz-se em duas vertentes: se por um lado a escola se assume como um espaço onde todos têm lugar, independentemente das suas características específicas, (sejam económicas, culturais ou outras) e em que a formação ao longo da vida (formação flexível e versátil) ganha importância no panorama educativo, por outro, a competitividade (obtenção de melhores resultados) e a eficácia são os objectivos, tornando-a num espaço selectivo. Parece-nos que esta tendência é a real, apesar de algumas medidas políticas tomadas pelos últimos governos, nomeadamente o programa E-Escolas e E-Escolinhas. Estes programas traduziram-se essencialmente no acesso generalizado de computadores a baixo custo quer para professores, quer para alunos. Foi ainda disponibilizada formação a professores, por parte do Ministério da Educação, no ano lectivo de 2008/2009, como forma de melhorar e rentabilizar os novos recursos, em particular o “computador Magalhães”. Estas medidas procuraram minimizar o problema da info-exclusão, isto é, apesar dos recursos informáticos estarem na escola e na sociedade, as oportunidades de acesso e de saber ficarem reduzidos ao “haver”.

Um outro exemplo, também positivo, foi a tentativa, ainda que aquém do desejado, do equipamento de quadros interactivos nas escolas, de modo a que professores e alunos melhorassem as suas prestações. Estes encontram-se inactivos, em muitas escolas, porque os professores não tiveram formação para com eles trabalhar. Esta situação associada à dificuldade em mudar, por parte dos docentes, torna as medidas pouco eficazes. A resistência à mudança é característica do ser humano e em particular da classe docente, implícito no conceito generalizado do que é ser professor, entendido como aquele que “sabe tudo”. A este propósito Roldão (2008:182) afirma que *“o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe*

ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular”.

As pressões quer legais quer sociais só terão os efeitos desejáveis, se os professores se envolverem e sentirem necessidade de mudar. Uma das condições que em nosso entender contribuirá para essa mudança, assenta na reflexão da sua actividade, entendendo-a como uma análise do contexto em que está inserido (social e culturalmente). O professor deve pois ser um mediador de cultura e simultaneamente assumir-se como um agente de inovação curricular. Este aspecto será aprofundado quando falarmos da formação de professores (inicial e contínua).

Fernandes (2000:47) clarifica que a mudança desejada exige “*conhecimento, adesão e empenhamento*”. Estudos realizados por Fullan (1993) sobre a complexidade da mudança apontam para algumas características essenciais. A mudança não pode ser imposta unidireccionalmente sob pena de se tornar superficial e consequentemente falhada nos seus objectivos; é inconstante, o que produz algum “medo” e ansiedade pelo desconhecido; é problemática, isto é, os problemas provocam invariavelmente avanços e recuos e necessita de tempo na e para a concretização de objectivos comuns. Para que qualquer mudança tenha sentido é necessária uma liderança forte capaz de envolver os professores, sendo eles que, pelas suas estratégias de actuação, a implementam; é necessário um planeamento conjunto do que se pretende mudar. Como refere Robalo (2004) o professor deve saber observar, considerar, resolver, escolher, concretizar a decisão, desenvolver a acção, avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem dessa decisão tomada e prosseguir, reorientar ou abandonar essa mesma decisão. Paralelamente a estas condições é essencial que se usem todos os meios necessários ao cumprimento dos objectivos delineados, se vá fazendo uma monitorização da sua implementação e consequentemente a sua avaliação, se modifiquem estratégias de actuação, adaptando-as à realidade, não esquecendo a criação de parcerias (autarquias, associações desportivas e culturais, associações de desenvolvimento local, centros de saúde, autoridades policiais, associações de pais, empresas locais, comissões de protecção de crianças e jovens em risco,

entre outras) que de forma participada contribuam para a melhoria do sistema educativo. Para finalizar este aspecto sobre a mudança, Fernandes (2000:76) é categórica ao afirmar ser *“necessário valorizar o papel dos professores e proporcionar às escolas as condições necessárias à concretização das medidas pretendidas, nomeadamente a nível dos apoios e da coordenação de esforços que são tão indispensáveis ao sucesso e sustentabilidade das inovações que vão sendo introduzidas”*.

Os professores reagem com alguma relutância às reformas educativas, onde a sua participação é quase irrelevante. Pensamos que esta realidade se deve ao facto dos professores se sentirem desprestigiados como classe (será que os professores pertencem a uma classe?), estando na mira da desconfiança social e por vezes governamental, em que a remuneração e o estatuto estão aquém do que seria desejável e justo; o seu saber é desvalorizado e posto muitas vezes em questão; estão muitas vezes isolados no meio dos outros, não possuem uma cultura de partilha de saberes, agem com pouco ou nenhum sentido de cooperação entre si (salvo raras excepções) e a desmotivação pelo seu trabalho é crescente. Associados a estes factores aparece o conceito de mudança que como refere Fernandes (2000:47) *“exige conhecimento, sensibilidade, adesão, empenhamento, condições estas, que devem apoiar-se numa justificação moral que lhe dê sentido”*. Estes factores resultam da alteração dos seus papéis numa sociedade também ela desfragmentada, onde abundam inúmeros problemas, nomeadamente o desemprego, condições económicas degradadas, famílias desestruturadas, ausência de objectivos de vida; estão dotados de manuais escolares altamente estruturados e programas obsoletos para as suas realidades, o que lhes provocam grandes tensões.

A mudança a que nos referimos anteriormente é normalmente imposta. Como qualquer mudança ela é incerta, problemática e exige tempo de adaptação. Parecem ser estes factores também, os responsáveis pelo fracasso das sucessivas reformas educativas.

Perante as situações atrás descritas é essencial que o professor seja visto e entendido como um construtor activo do currículo. Para isso deve conhecer os

alunos, os programas, saber relacionar, hierarquizar, contextualizar, integrar, sintetizar, resumir e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e mobilizadoras de atitudes, valores, saberes, experiências, desenvolver competência relacional sob pena de fracassar como professor e de levar ao fracasso da própria escola. Não se deve limitar apenas ao cumprimento dos programas de forma passiva. Como afirma Leite (2003:23), os professores não devem ser *“executores activos dos programas por outros delineados, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular”*. É-lhes exigido a criação de um bom ambiente de trabalho, onde as programações das actividades sejam apelativas, em que a exigência se cruza com comportamentos afectivos, o acompanhamento de alunos mais lentos se defronta com a estimulação dos mais rápidos; a avaliação e o aconselhamento, a organização de actividades extra curriculares, a participação em reuniões, a supervisão dos recreios e das actividades de enriquecimento curricular, tudo isto sob o olhar da opinião pública que se desdobra em comentar questões educativas, acusando normalmente os professores de serem os “culpados” dos problemas sociais. É neste contexto de profundas ambiguidades e de enorme complexidade de papéis que o professor actual se move.

Para tentar minimizar essa ambiguidade, os professores do ensino regular deverão diversificar a sua prática pedagógica inovando metodologias e estratégias, promovendo a construção de saberes, orientando todos, introduzindo vários objectivos individuais que cada um em particular atingirá, com base numa excelente caracterização que deve ser feita nos PCT e de acordo com as próprias potencialidades individuais. Roldão (2006:21) esclarece que o trabalho por objectivos, entendidos como *“aquilo que pretendemos que o aluno aprenda (...) e face a um determinado conteúdo ou conhecimento”*, mas também por competências, entendidas como *“saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados”*, (Id:2006:20) deve ser uma realidade. As competências assumem um carácter integrador e mobilizador dos conhecimentos. Essa razão leva à afirmação: *“a competência não se esquece nem se perde”*. (Id: 2006:21) Por isso é fundamental: envolver os pais, não

receando a sua presença na escola; incentivar o trabalho de grupo e trabalho de pares, como meio de reforçar este recurso – alunos – e desse modo contribuir de forma eficaz, para um aprendendo a aprender. Os professores deverão assumir a responsabilidade de identificar problemas, interpretando-os e perspectivando a sua solução.

Zabalza (2003:8) argumenta que o professor instrui, socializa e promove o desenvolvimento, mas porque é *“imperfeito, no sentido mais original do termo, da mesma forma que «inacabado» e em «processo de aperfeiçoamento»*”, ele deve procurar a excelência, pela formação e pela vontade de mudar.

Uma outra dimensão do papel do professor baseia-se na sua capacidade investigadora que remonta à década de 30 do século passado, embora tenha ganho maior interesse a partir da década de 60 do mesmo século. O professor-investigador torna-se um observador participante da sua acção. A ele é atribuído o papel de intérprete crítico do currículo e das orientações globais do Ministério da Educação. Esse papel visa ainda a qualidade do ensino-aprendizagem e contribuirá para um maior e melhor conhecimento da educação.

Sintetizando o papel do professor actual perspectivando-o no futuro onde se movimenta e tendo como base o afirmado por Formosinho (2009), as funções do professor são as seguintes:

- Contribuir para uma educação para a cidadania;
- Fomentar o desenvolvimento de competências para uma sociedade do conhecimento e aprendizagens ao longo da vida;
- Reorganizar a sala de aula atendendo à diversidade pessoal, étnica, cultural e linguística dos alunos, organizando convenientemente o ambiente onde se processa a aprendizagem, apoiando-a e trabalhando em equipa com os professores da escola e com outros profissionais também envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da turma;
- Agir na escola além da sala de aula, desenvolvendo o currículo em colaboração com os pais e parceiros sociais;
- Integrar as TIC em toda a prática profissional;
- Agir como um verdadeiro profissional (investigando, dirigindo, promovendo o seu desenvolvimento profissional numa perspectiva continuada, através de formação contínua ou especializada).

Acrescentaríamos outra função que nos parece essencial ao seu bom desempenho, e que se traduz no **gostar de ser** professor e querer sê-lo, assumindo-se de facto como tal.

7 - A Formação de Professores

“... o propósito democratizador da escola deve começar na etapa de formação dos professores” (Guerra, 2002:37)

Falar de formação de professores como um instrumento essencial na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens ao serviço de cada comunidade educativa e ou como uma estratégia de gestão pedagógica e organizacional implica abordar o tema na perspectiva de alguns autores de modo a perceber o que é, quais os modelos que existem actualmente e que necessidade têm os professores do século XXI de continuamente se formarem.

Leite (2003) considera a formação como o desenvolvimento de competências a partir das quais os professores conduzem os seus alunos a aprenderem e dessa aprendizagem exercerem activamente a sua cidadania. A autora aponta três factores chave na formação de professores: a planificação da aula como um todo; utilizar os alunos como fontes naturais de apoio e improvisar não esquecendo o trabalho em equipa.

Afonso e Cavalcanti (2006:17) afirmam que a formação *“constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos para o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas”*. A formação de professores assume nos dias de hoje especial importância na medida em que a sociedade se transforma²⁴ a um ritmo alucinante, sendo necessário estar munido de instrumentos e ferramentas que os ajudem na sua missão, cada vez mais “desafiante”. Como os autores (2006:9) do artigo referem *“a formação profissional constitui-se actualmente num dos maiores pólos de interesse, discussão e investimento por parte de vários sectores que organizam a dinâmica económica e social”*.

²⁴ Económica, política, social e cientificamente

Para Serra (2008), da formação depende o saber questionar de forma reflexiva e crítica, para intervir diferenciadamente. Para que assim seja, é necessário analisar critérios de actuação, fazer escolhas, tomar decisões e avaliar as suas consequências, usando estratégias de avaliação também elas diversificadas, desenvolvendo a intervenção precoce, conhecendo equipamentos e materiais específicos, adaptando currículos e condições de avaliação, organizando o tempo e o espaço em função das características e necessidades individuais, elaborando programas individuais, identificando potencialidades e necessidades dos alunos, apoiando e orientando a intervenção das famílias e promovendo as interações com a comunidade. Estes domínios de actuação implicam inevitavelmente, uma formação específica.

Os sistemas educativos e as suas estruturas exigem no momento actual, alterações decorrentes das mudanças ocorridas nas sociedades modernas, caracterizadas pelas tecnologias da informação e da comunicação sem esquecer o crescente número de alunos que estão na escola, oriundos das mais diversificadas origens e da “crise da escola” fruto de problemas sociais como desemprego, toxicodependência, estruturas familiares diversificadas, demissão dos pais na educação dos filhos, entre outros, sobretudo a partir da década de 60 do século passado. Estas mutações essenciais traduzem-se numa crise de identidade profissional atendendo aos múltiplos papéis e tarefas atribuídos aos professores que passam muito tempo na escola, participam em múltiplas reuniões com carácter pouco útil na sua tarefa diária, trazem muito trabalho para casa, sentem-se desvalorizados enquanto pessoas e profissionais, encontram-se desmotivados e angustiados pelo não reconhecimento social de outrora, mas também numa nova concepção de educação continuada ao longo da vida. A educação continuada ao longo da vida assume-se como o novo paradigma e é lançado a todos os cidadãos, mas em especial aos professores, uma vez que são os actores principais de todo o processo educativo. Guerra (2002:37) afirma mesmo que “ *o propósito democratizador da escola deve começar na etapa de formação dos professores*”, uma vez que a maioria actua de acordo com o modelo tradicional.

Sá-Chaves (2008:68) esclarece-nos que a qualidade na educação dependerá do tipo de formação inicial e contínua dos professores assim como dos processos de supervisão e de regulação, de acompanhamento, orientação e apoio *“nos caminhos do desenvolvimento”*. A autora afirma ainda que a *“educação e futuro estão indissociavelmente ligados”* (idem) sendo fundamental valorizar a dimensão moral dos professores.

A docência é uma actividade intelectual, técnica, moral, relacional, que exige um empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. É pois uma actividade de serviço público. Aprende-se pela vivência desde a nossa entrada na escola, pela observação dos comportamentos e atitudes dos nossos professores. Trata-se de uma actividade que não possui um organismo regulador (teoria-prática), que obedece a uma intervenção do Estado e o professor é entendido como funcionário público, colocado pelo Estado em escolas da sua tutela. A formação permite ajudar os professores na desconstrução das suas práticas, reconhecendo as suas limitações, aprendendo a equacionar cada situação, promovendo-lhes a reflexão e simultaneamente a alteração das suas práticas. A formação é vista por Barroso (2005:55) como necessária para *“a transformação da cultura escolar”*.

De acordo com o que nos diz Formosinho (2009:129), as práticas pedagógicas assumem bastante importância pois alargam perspectivas de iniciar os alunos na profissão, sendo essa uma componente intencional e uma finalidade. Enquanto componente curricular visam *“a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente”*.

7.1- Formação Inicial

Ser professor e exercer a actividade docente exige uma formação profissional de base. A formação inicial de professores apresenta algumas especificidades (intrínsecas e extrínsecas) relativamente à escolha de outras profissões. Formosinho (2009:34) apresenta-nos duas concepções de formação: o modelo laboral e o modelo profissional, sendo que a diferença existente entre ambos se situa na importância dada às Ciências da Educação. No primeiro, a escolha

pela profissão é feita na mesma idade de outras escolhas profissionais, sendo a formação inicial *“reduzida à componente didáctica”* enquanto o modelo profissional é feita após o curso. A formação inicial é desvalorizada e a formação contínua é entendida como uma *“reciclagem ou actualização pontual e não como aperfeiçoamento constante ou especialização.”* (Idem) Este modelo surge durante ou após o curso como uma profissão e é entendida como “estar professor”. O modelo profissional ocorre antes do curso e traduz-se no “ser professor”. A concepção laboral baseia-se numa indiferenciação dos papéis dos professores que não comprometem a sua “estadia” na escola, isto é, desde que cumpram minimamente a sua função, independentemente do seu empenho e desempenho, os vencimentos e a sua posição na carreira mantêm-se inalterada (progressão automática na carreira).

O facto de haver uma política específica para a educação, na qual o Estado assume a sua tutela, orienta todo o sistema e “emprega” os professores, fazendo deles funcionários públicos, é sem dúvida outra especificidade da profissão, como foi referido anteriormente.

Formosinho e Niza (2009:125) corroboram na ideia de que a formação inicial *“visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor”*.

O aparecimento das Escolas Superiores de Educação na década de oitenta do século XX, trouxe uma nova dinâmica na formação de professores, nomeadamente aos professores do 1º ciclo, que deixaram de possuir uma formação média para uma formação superior. As universidades abriram também as suas portas à formação de professores e educadores de infância. Esta formação promove segundo Formosinho (2009:74) a “academização²⁵” dos docentes, valoriza o estatuto social da profissão, mas não uma adequada

²⁵ *“Processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional”* (Formosinho, 2009:75)

formação para uma *“escola básica para todos, multicultural, inclusiva”*. Existe um afastamento entre a teoria e a prática pedagógica. Formosinho (2009:98) entende por Prática Pedagógica *“a componente curricular de formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”*. A prática pedagógica no fim do curso (estágio), juntamente com a componente teórica das Ciências da Educação, e a componente das Ciências da especialidade, compõe os actuais cursos de formação de professores. A academização também trouxe vantagens nomeadamente: maior fundamentação teórica, maior investigação, maior reflexão, maior análise crítica, desenvolvimento de competências interpessoais, maior autonomia profissional, individual e colectiva. Leite (2003:49) atesta que para que os professores implementem o *“princípio da inclusão, terão de possuir conhecimentos socioculturais sobre os seus alunos”*. Neste sentido, Guerra (2002:37) afirma que *“as escolas de formação têm que ser lugares onde se encarna o modelo democrático que, depois, se pretende desenvolver na vida profissional”*.

A socialização profissional no início da carreira é essencial para modular a formação inicial. Para Pereira (2004:12) a formação de professores para a educação cultural é *“crucial e exige a utilização de metodologias activas e a participação em projectos de inovação curricular”*. Essa formação deve centrar-se *“não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação”* (Idem).

Constatamos que apesar das alterações nos currículos das Escolas Superiores de Educação e Universidades, a formação inicial não tem sabido produzir profissionais competentes, havendo necessidade de melhorar essa mesma formação como projecto, como defende Roldão (2001) ou colocando-a em contexto de investigação como sustenta Alarcão (2001). Na opinião de Formosinho e Niza (2009:120) é urgente *“Reformar a formação de professores*

avançando para a reforma da profissão docente". Para que essa reforma aconteça efectivamente é necessário um olhar atento à formação contínua dos professores. É cada vez maior a necessidade dos professores aprenderem a aprender.

7.2- Formação Contínua

Com a massificação do ensino, a formação de professores foi-se modificando. Podemos dividi-la em três períodos distintos: até às décadas de 70 e 80 do séc. XX, considerava-se que os professores do ensino primário estariam preparados após 2 ou 3 anos de estudos nas escolas de magistério primário. Tratava-se da formação inicial e o seu trabalho passaria pela sua capacidade de se adaptar aos alunos, resolver os seus problemas e cumprir o que o Ministério da Educação ordenava: saber ler, escrever e contar. Neste período a pouca formação contínua que existia tinha carácter facultativo.

Na década de 90 do séc. XX a formação contínua ganha novo fôlego. A formação contínua passa a ter carácter obrigatório, pois dela depende a obtenção de créditos para a progressão na carreira. Esta situação leva-nos a questionar se a formação que os Centros de Formação facultaram era a necessária? As escolhas de formação por parte dos professores teriam sido acertadas? Os professores que as frequentaram envolveram-se nelas? A resposta a estas questões parece-nos ter algumas lacunas, pois apesar de em alguns casos ter sido útil para a mudança de práticas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, outros houve em que a formação, nada acrescentou ao papel cada vez mais exigente do professor. Este frequentava-as não por necessidade, mas para poder progredir na carreira.

Se o professor não sentir a necessidade de mudar, de aprender, a formação não faz qualquer sentido. Poderíamos até inferir que houve "muita formação" mas que não "operou" grandes mudanças na prática, concluindo-se pouca funcionalidade. Felizmente que esse conceito de formação terminou.

Concordamos com o novo modelo de formação²⁶, cuja teoria está imediatamente relacionada com a prática, em que o envolvimento é uma realidade (salvo raras exceções) e com a qual se vão dando alterações na prática pedagógica. Referimo-nos por exemplo ao PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português), ao Ensino Experimental das Ciências, ao Ensino da Matemática, à formação nas áreas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Nestes modelos de formação cruzam-se o pensamento e a acção. Pretendem valorizar os professores, tornando a sua actividade mais eficiente e adaptando-os melhor aos seus papéis. Este modelo de formação, de acordo com Pereira (2004:95) assenta *“em conceitos de competência e de compreensão cultural, em que a competência cultural representa a capacidade de reconhecer e participar em rotinas e maneiras de viver do outro e, conseqüentemente, de guiar uma parte do nosso próprio desenvolvimento pelas concepções de desempenho e excelência dos outros”*.

Simultaneamente, surge um outro tipo de formação contínua de carácter especializado (pós-graduações e mestrados em diversas áreas da profissão docente: Educação Especial, Organização e Administração Escolar, Supervisão Pedagógica, entre outras). Para Leite (2003:49) é imperativo que a formação de professores seja capaz de *“promover uma educação intermulticultural (...) associada à ideia de professor investigador e de professor elemento activo na configuração do currículo, à ideia de autonomia das escolas e da existência de um Projecto Curricular que adequue o currículo nacional às situações reais”*.

Actualmente valoriza-se cada vez mais a aprendizagem ao longo da vida, não necessária e exclusivamente através de formação, mas pelo desenvolvimento da sua capacidade de avaliar a sua própria prática, identificando os aspectos a melhorar, dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional através de estudos pessoais, pela observação de colegas e sobretudo pela reflexão conjunta. Parece-nos importante valorizar-se as reuniões de coordenação de

²⁶ Proposto pelo Ministério da Educação (iniciado no ano lectivo 2007/2008)

ano (existentes em alguns agrupamentos de escolas), pois delas pode e deve resultar o questionar do insucesso de alguns alunos mas sobretudo possíveis soluções para minorar ou extinguir esse insucesso. A aprendizagem ao longo da vida surge ainda das múltiplas transformações da sociedade, do desenvolvimento das democracias e dos progressos da ciência/conhecimento. Partindo destas premissas faz todo o sentido que a formação de professores (inicial ou em exercício) seja de qualidade.

Lopes (2001:42) diz-nos que *“a formação inicial e contínua de professores, surge como esperança de renovação”*, uma vez que nas escolas, o professor é confrontado com diversas realidades sendo necessário e justo saber dar as respostas, as mais adequadas possíveis. Neste sentido, Pereira (2004:94) afirma que *“a formação básica e contínua de professores deve promover a compreensão de culturas diferentes e ajudar os alunos a valorizarem a sua experiência cultural e a desenvolverem identificações culturais e étnicas”*.

Consideramos a formação ao longo da vida uma necessidade que visa um melhor desempenho profissional e pessoal, pois se o conhecimento avança rapidamente e se se operam transformações sociais ao mesmo ritmo, a solução passa sem dúvida pela formação que implica envolvimento, como referimos anteriormente. Para Teodoro (2003:99) é fundamental que os professores sejam capazes de compreender a diversidade, trabalhando com ela no sentido da *“construção de verdadeiros projectos de cidadania democrática”*.

A formação ao longo da vida poderá ser uma mais-valia nessa construção de sociedade, na medida em que vem complementar a formação inicial, exigência do mundo global em que estamos inseridos. Esta exigência ganhou importância nos últimos tempos, não porque a mudança operada tenha ocorrido momentaneamente, mas porque se iniciou um processo de consciencialização face a essas mudanças e a essa necessidade. De acordo com Leite (2003:52) *“a formação contínua, é crucial para o desenvolvimento de uma postura profissional reflexiva e empenhada em práticas que permitam a*

concretização do princípio de uma escola com todos e que a todos proporcione sucesso escolar”.

Também Roldão (1998:31) nos apresenta a sua opinião sobre esta modalidade de formação dizendo-nos que ela *“tem de se constituir num eixo estratégico para capacitar o profissional com os meios para ir à procura dos saberes novos de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que serão da sua responsabilidade resolver”.*

As transformações sociais a par das transformações políticas e económicas remetem-nos a cada passo para um novo paradigma que necessita ser olhado atentamente no sentido de, dentro das nossas possibilidades individuais, contribuirmos para uma nova sociedade em que os valores²⁷ da revolução francesa (1785) sejam uma realidade efectiva. Leite (2003:47) afirma que *“é preciso que a formação de professores permita a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e jovens, a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sociais e económicas têm no desempenho e no sucesso escolar e o desenvolvimento de capacidades de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem, ou seja, é preciso que os professores desenvolvam a capacidade de se questionarem e de aprenderem a aprender”.*

O professor nos seus múltiplos papéis e a escola com as imensas atribuições a que está sujeita, deverão operar mudanças, contribuindo dessa forma para o conhecimento do outro e de forma reflexiva ajudarem na construção dessa sociedade democrática, livre, justa, igual. Como opina Leite (2003:49) *“a formação de professores para uma inovação curricular, apoiada no sucesso educativo e na resposta positiva ao multiculturalismo, terá de passar pela construção do professor intercultural e pelas condições da sua realização, cujos obstáculos”* só serão ultrapassados em trabalho cooperativo, em equipa e

²⁷ Liberdade, igualdade, justiça, e fraternidade

de forma partilhada e centrada na escola. Entendemos que os sistemas educativos e as suas estruturas exigem alterações, resultantes das mudanças ocorridas nas sociedades modernas.

No entender de Sá-Chaves (2008), os professores deverão manifestar um tipo de formação reflexiva e crítica que lhes permita questionar e questionar-se, apresentar alternativas, discutir critérios, fazer escolhas, tomar decisões, que subentendam os valores universais que regulam a relação entre os direitos e os deveres individuais.

Os professores confrontam-se com uma crise de identidade profissional, pois assumem múltiplos papéis e tarefas, passam muito tempo na escola, trazem muito trabalho para casa, sentem-se desvalorizados enquanto pessoas e profissionais, encontram-se desmotivados e angustiados pelo não reconhecimento social de outrora. Paralelamente a essa situação e de acordo com Lopes (2001:42), a maioria *“actua de acordo com o modelo tradicional e, em teoria, idealiza a sua prática, definindo-a de acordo com os novos modelos normativos”*.

Montero (2005:218) define conhecimento profissional, como *“o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem”* resultam de dois factores: a formação (inicial ou em exercício) e a reflexão das suas práticas.

Para Leite (2003:47) na escola actual é necessário que *“os professores não sejam meros ensinantes mas que sejam, principalmente educadores”* o que implica necessariamente uma mudança de atitude face aos alunos e ao conceito de escola. O conhecimento dos conteúdos e o domínio das técnicas de transmissão dos mesmos são essenciais numa escola que se pretende o local privilegiado de formação e educação. A Formação contínua pretende melhorar as competências profissionais. O recurso a projectos e a oficinas de formação, que são exemplos de modalidades de formação, pode constituir um óptimo meio de apoio à mudança das práticas profissionais, bem como o recurso a “estágios” que apoiem essa mudança, através de uma supervisão das práticas. A modalidade “círculo de estudos” pode permitir adquirir

conhecimentos para construir essa mudança. Leite (2003:47) afirma que é necessário *“que os professores tenham consciência das situações que ocorrem na comunidade e no mundo e que sejam militantes empenhados na compreensão dessas situações e na criação de um mundo mais justo e plural”*.

No futuro, e baseados em Formosinho (2009:86) os professores deverão ser *“profissionais reflexivos mas actuates, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas”*. Isso implica melhores professores e consequentemente melhores escolas. Isto será possível como nos diz Canário (2005:49) se se construírem mecanismos de formação *“atravessados metodologicamente pela pesquisa (...) potenciando o enriquecimento mútuo entre o saber científico e o saber prático dos actores”*.

A formação contínua deveria, no entender de Lopes (2001:58), *“centrar-se na auto-identificação do estilo docente”* com base em trabalhos de grupo transversais de modo a garantirem *“o realismo da acção e o suporte socioafectivo que ela exige”*. (Idem)

Em suma, a formação tem de ser encarada como um meio de desenvolvimento pessoal e profissional, pela aquisição de competências, pela aprendizagem colaborativa e de equipa, em inovar pedagogicamente promovendo uma melhoria na aprendizagem e sucesso dos alunos.

7.3- O Perfil do Professor

Pelo facto do papel do professor se ter alterado com a globalização, o professor necessita de conhecer teorias pedagógicas para aplicar mas deve além disso ser capaz de modificar o conteúdo científico e pedagógico em acção transformativa como sustentou Roldão (2008:182). A mesma autora afirma-nos que *“um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora”*. É fundamental que o professor tenha conhecimento, a criatividade e a capacidade para implementar a partir da sua mobilização, do pôr-se em questão continuamente, da sua reflexão e desse modo altere as suas práticas. Perante este quadro houve necessidade de regulamentar o perfil dos professores e educadores.

São publicados em 2001, os Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto e o Decreto-Lei nº 241/2001.

O Dec-Lei 240/2001, de carácter geral, define as dimensões que o professor enquanto profissional deve possuir. Elas são: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino-aprendizagem; a dimensão da participação na escola e de relação com comunidade; a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Segundo este normativo (Cap. II, ponto 1), o professor deverá desenvolver o currículo *“no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”*. Tendo por base o mesmo normativo, é atribuído ao professor o papel de cooperante na construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola bem como no Projecto Curricular de Turma. Este deve ter a colaboração de outros professores (apoios educativos, educação especial, actividades de enriquecimento curricular) e em articulação com o Conselho de Docentes (órgão de gestão intermédia). O professor é ainda responsável pelo desenvolvimento de aprendizagens e saberes nas diferentes áreas curriculares, devendo organizar, desenvolver e avaliar, de acordo com (Cap. II, ponto 2) *“o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta”*, promovendo a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e orientando-os no sentido de se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, livres e democratas.

No Dec-Lei 241/2001, são atribuídos aos professores do 1º Ciclo as suas funções específicas, nomeadamente a concepção e desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza²⁸, Educação Física e Educação Artística).

²⁸ Vulgo Estudo do Meio

Julgamos que se os professores aprenderem a usar o tempo de forma eficaz e se conseguirem aprender a trabalhar colaborativamente não só na planificação mas na execução de actividades através da partilha de materiais e saberes, se forem actualizando os seus conhecimentos através da formação, então estaremos em condições de cumprir o que é definido como perfil do professor.

Para que o perfil do professor “se concretize” o professor necessita de conhecer teorias pedagógicas para aplicar, mas deve além disso ser capaz de modificar o conteúdo científico e pedagógico em acção transformativa, como sustentou Roldão (2008:182). A mesma autora diz-nos que *“um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora.”*

É essencial que o professor seja criativo e detenha a capacidade para o implementar e simultaneamente, se mobilize, se questione, reflecta e altere práticas. É essencial uma nova formação inicial e contínua, baseada em teorias das Ciências da Educação mas também na prática (Prática Pedagógica) sem esquecer uma outra dimensão (Investigação/ Reflexão) de modo a que o professor seja capaz de responder de forma assertiva às suas responsabilidades e eficazmente aos seus múltiplos papéis.

Parte II - Componente Empírica

Capítulo I: Construção do objecto de estudo

1- Definição de pergunta de partida

O tema deste projecto de investigação surge de uma necessidade em compreender a adequação do PCT, como instrumento de resposta educativa da Diferenciação Pedagógica e Curricular de alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem/Dislexia (DEA).

As recentes mudanças ocorridas no nosso sistema educativo a par das mudanças sociais e da massificação do ensino, trouxeram profundas alterações à forma como o professor olha a sua profissão, isto é, ao modo como ele encara o desafio da educação.

Sendo o PCT um instrumento formalizado pelo Ministério da Educação, interessa-nos enquanto profissionais, perceber que resposta pode ele dar aos alunos com DEA/Dislexia, tendo em atenção a diferenciação pedagógica e curricular necessária.

A heterogeneidade de cada turma é uma realidade presente nas nossas escolas. O PCT, em nossa opinião, pode ser ou não um instrumento de resposta a essa heterogeneidade. Para que assim seja é indispensável ser bem pensado, convenientemente “construído” e melhor implementado.

Para compreendermos se o PCT é ou não um instrumento útil que dê resposta aos alunos com DEA/Dislexia, houve necessidade de formular uma questão fundamental e que assumirá o ponto de partida da componente empírica:

De que forma a Diferenciação Pedagógica e Curricular dos alunos com DEA/Dislexia é contemplada no PCT?

Uma pergunta de partida deve ser clara, objectiva, realista, curta e deve servir de fio condutor à execução de todo o trabalho.

2- Hipóteses

Reconhecendo a importância das hipóteses num trabalho científico procuramos defini-las com base em Quivy (1992:137) que as entende como uma *“pressuposição que deve ser verificada”*. Para o autor uma hipótese é sempre acompanhada de outras uma vez que é a partir delas que conseguimos responder à questão que nos propusemos. As hipóteses constituem os apoios centrais de qualquer investigação e mais não são que afirmações ou como refere Verma e Beard (1981), citados por Bell (2004:39) são *“palpites do investigador sobre a existência de relações entre as variáveis”*, daí a inevitabilidade de as formularmos conforme se apresentam:

H1 - *Os professores não contemplam estratégias na resposta a dar aos alunos com DEA/Dislexia;*

H2 - *Os PCT não contemplam de forma explícita a diferenciação pedagógica e curricular das DEA;*

H3 - *Os professores que trabalham com alunos com DEA não valorizam o PCT, não lhe recorrendo com frequência;*

H4 - *A ausência de formação condiciona a forma como constroem e utilizam o PCT.*

É nossa intenção perceber se o PCT é ou não um instrumento essencial ao processo de ensino aprendizagem de todas as crianças e compreender que relação existe entre a legislação, a “construção” do documento e a sua implementação nos actuais moldes. Finalmente pretendemos ainda compreender que diferenciação pedagógica e curricular foi considerada no PCT, das turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) de uma EBI do distrito de Santarém, no ano lectivo de 2008/2009.

Com base na questão de partida e formuladas as hipótese definimos ainda os seguintes objectivos:

O1 - Perceber a relação existente entre a legislação, a redacção do documento, por parte de cada professor e a sua implementação em cada uma das turmas, da referida escola;

O2 - Verificar a (dis) funcionalidade do PCT, com base nas inúmeras contradições do nosso sistema educativo;

O3 - Entender como é que os professores usam o PCT na gestão curricular;

O4 - Perceber as representações que os professores têm dos seus alunos;

O5 - Conferir se existe diferenciação curricular efectiva na sala de aula;

3 - Caracterização da amostra

A amostra do nosso estudo, constituída por 28 elementos, centra-se num Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém no ano lectivo 2008/2009, e obedeceu ao critério de haver, nas turmas do agrupamento, alunos com DEA/Dislexia.

Para caracterizar a amostra foi feito um levantamento dos dados biográficos dos inquiridos, a nível de tempo de serviço (Gráfico I), situação profissional (Gráfico II), habilitações académicas (Gráfico III), instituição de formação (Gráfico IV) e funções desempenhadas para além da titularidade da turma (Gráfico V).

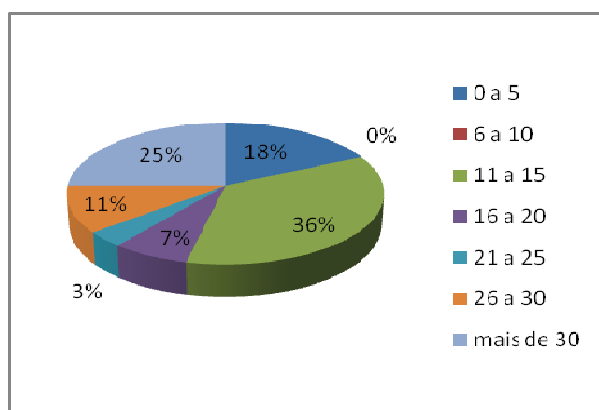


Gráfico I – Tempo de Serviço

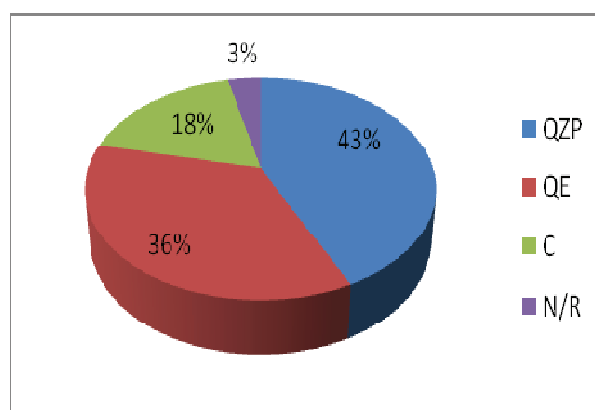


Gráfico II – Situação Profissional

Relativamente ao tempo de serviço e à situação profissional verificámos que a maioria dos inquiridos, 36% e 25% tem entre os 10 e 15 ou mais de 30 anos de serviço respectivamente. A situação profissional dos inquiridos corresponde a 43% ao QZP e 36% ao QE. É significativa a percentagem do facto da estabilidade na profissão ser grande, apesar de a percentagem dos contratados corresponder a 18%.

Construção do objecto de estudo

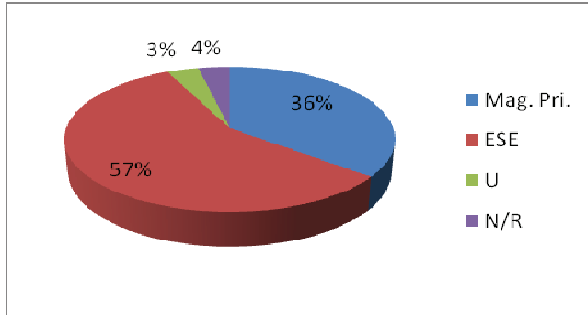


Gráfico III – Habilitações Académicas

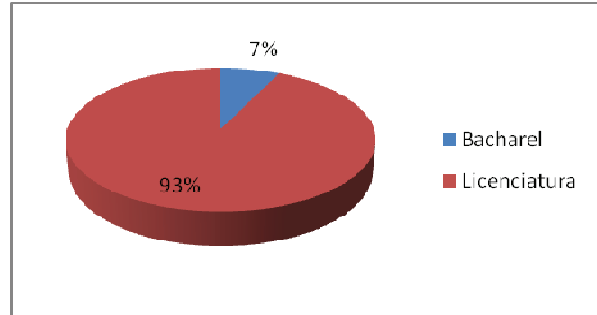


Gráfico IV – Instituição de Formação

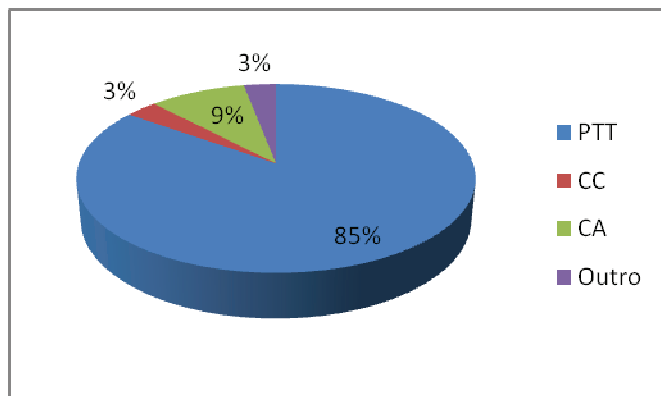


Gráfico V – Funções Desempenhadas

No que diz respeito às habilitações académicas, 93% dos inquiridos são licenciados sendo apenas 7% bacharéis. Quanto à instituição de formação as ESES e o Magistério Primário são as que detém maior percentagem; 57% fez a sua formação numa ESE e 36% no Magistério Primário. Relativamente às funções desempenhadas, para além dos 85% como professores titulares de turma, 9% acumulam o cargo de Coordenação de ano ou outro.

Não foi possível estabelecer uma correspondência directa entre os dados recolhidos pelos inquiridos e pelos PCT porque os inquiridos obedeceram a dois princípios fundamentais: o anonimato e a confidencialidade e englobaram todos os professores do 1º Ciclo do Agrupamento titulares de uma turma. Os PCT apenas abrangiam as turmas da escola sede do agrupamento onde existiam alunos avaliados com DEA/Dislexia constituindo os seus professores um subgrupo dentro da amostra.

Capítulo II – Quadro Metodológico

1- Métodos e Técnicas de Recolha de dados

A metodologia por nós utilizada pretende combinar abordagens quantitativas e qualitativas. Desta forma, cruzaremos os dados obtidos através dos inquéritos com a análise de conteúdo dos PCT analisados.

Segundo Ghiglione (2005:13), o inquérito é usado *“para compreender fenómenos como as atitudes e opiniões, as preferências, as representações...”*

Bell (2004:26) afirma que o objectivo do inquérito é *“obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações”*. Foi nossa intenção usar um questionário por inquérito (constituído por questões fechadas, seguindo uma ordem coerente) e que foram formuladas antecipadamente, o que nos facilitou de certo modo a caracterização da amostra bem como a percepção que os inquiridos têm do PCT, desde a sua concepção, a sua construção e a sua utilização prática em contexto de trabalho.

Para Ghiglione (2005:15) a técnica do inquérito por questionário *“permite-nos um conhecimento dos acontecimentos que pode depois dar lugar a acções em meio natural (...) tornando esse conhecimento o menos suspeito possível”*.

Apresentamos o inquérito (pré-teste) a um grupo restrito de professores (cinco), externos ao agrupamento onde o iríamos aplicar, como meio de detectarmos algumas falhas. Houve necessidade de reformular algumas questões e simultaneamente conseguimos aferir o tempo necessário ao seu preenchimento.

A apresentação do inquérito (Anexo I) aos elementos da nossa amostra foi realizada em meados de Abril do ano lectivo de 2008/2009, após solicitação ao Órgão de Gestão do Agrupamento a respectiva autorização para poder distribuir os inquéritos a todos os professores do 1º Ciclo do agrupamento,

Quadro Metodológico

titulares de turma. A escolha do tempo, aproximadamente 20 minutos e do espaço, numa reunião de departamento permitiu-nos que o preenchimento fosse simultâneo.

A apresentação do referido inquérito foi sucintamente explicada, o que não invalidou algumas relutâncias ao seu preenchimento. Uma das vantagens de o apresentarmos na reunião supra citada prendeu-se com o facto da recolha ser imediata, o que nos dava a certeza que todos os instrumentos eram recolhidos. Depois de preenchidos foram recolhidos, identificados de forma aleatória com um número, para posterior análise estatística.

O inquérito estava dividido em duas partes. Na primeira pretendia-se fazer um levantamento dos dados biográficos e do desempenho profissional dos inquiridos, obtendo-se assim parte da caracterização da amostra, enquanto que na segunda parte, e de forma a obter as percepções dos inquiridos em relação à dislexia e aos PCT, construímos dezasseis questões assentes em quatro dimensões, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões do Inquérito

A percepção face às DEA/Dislexia	<ul style="list-style-type: none">- Leccionação de turmas contendo alunos com DEA/Dislexia- Dificuldades sentidas em trabalhar com esses alunos- Aspectos em que manifestou dificuldades- Procura em superar essas dificuldades- Formas de superação
Construção do PCT	<ul style="list-style-type: none">- Período lectivo de construção do PCT- Razões para a elaboração do PCT- Local de elaboração do PCT- Considerações na elaboração do PCT
A sua opinião face ao PCT	<ul style="list-style-type: none">- Tabela de opinião- Frequência do uso do PCT- Recorre ao PCT para...
Importância atribuída ao PCT	<ul style="list-style-type: none">- Cinco itens aos quais seria atribuído um valor em que 1 é o valor mínimo e 5, o valor máximo.

Para aferir os oito PCT em estudo construímos grelhas com dimensões de actuação distintas – do professor, do aluno e dos encarregados de educação – para as quais foram elaborados indicadores distintos para cada uma delas. A fim de recolher os dados referentes ao modo de actuação dos professores

construíram-se 11 indicadores que versaram não só o seu trabalho enquanto professores titulares de turma mas também a forma como percebiam a presença dos encarregados de educação no seu trabalho diário. Para a dimensão de actuação com os alunos foram organizados 13 indicadores que contemplavam a individualização do aluno, o trabalho de grupo e a auto-avaliação, enquanto para a terceira dimensão em análise, foram definidos 10 indicadores que pressupunham o envolvimento parental.

2- Métodos e Técnicas de Tratamento de dados

Para analisar os dados recolhidos pelo inquérito utilizámos o programa SPSS entendendo-se este e de acordo com Martinez (2008:30) como um software de “*análise estatística e tratamento de dados, vocacionado para as Ciências Sociais*”.

No que respeita às perguntas abertas utilizou-se análise de conteúdo uma vez que este tipo de análise, na opinião de Quivy (2005:227) “*oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade*”. O rigor metodológico é satisfeito com este tipo de análise, daí o termos igualmente utilizado para o tratamento dos PCT analisados. Para isso elaborámos Grelhas de Análise dos PCT (ANEXO II) das turmas do 1º Ciclo da EBI da escola sede do referido agrupamento, ao nível dos dados escolares da turma, de informações relevantes e das estratégias utilizadas pelos professores, pelos alunos e pelos pais e ou Encarregados de Educação, na atenção a dar aos alunos com DEA/Dislexia. A Grelha de análise dos PCT constituiu-se pelas seguintes dimensões:

Quadro 2 – Dimensões da Grelha de análise dos PCT

Dados Escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Ano escolaridade • Nº alunos da turma • Nº de alunos com DEA • Dificuldades manifestadas a nível de: Linguagem Oral, Compreensão, Leitura e Escrita
Informações relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios médicos • Relatórios psicológicos • Relatórios pedagógicos • Relatórios técnicos
Estratégias de actuação do Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula (11 estratégias de actuação)
Estratégias de actuação do Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula/casa (13 estratégias de actuação)
Estratégias de actuação dos Enc. de Educação/ Pais	<ul style="list-style-type: none"> • Em casa (10 estratégias de actuação)

Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados

1 - Resultados dos Inquéritos

Os resultados dos questionários são apresentados segundo a ordem das questões formuladas. Recorde-se que na 1ª parte do questionário se pretendeu caracterizar a amostra ao nível dos dados biográficos e de desempenho profissional; numa 2ª parte era nossa intenção perceber qual a percepção dos inquiridos face às DEA/Dislexia. Para isso foram colocadas 3 questões, cujos resultados se traduzem da seguinte forma.

Questionados sobre a leccionação de turmas com alunos com DEA/dislexia, a resposta é ilustrada no gráfico VI, que nos dá conta que a maioria dos inquiridos leccionou turmas com alunos com DEA/dislexia.

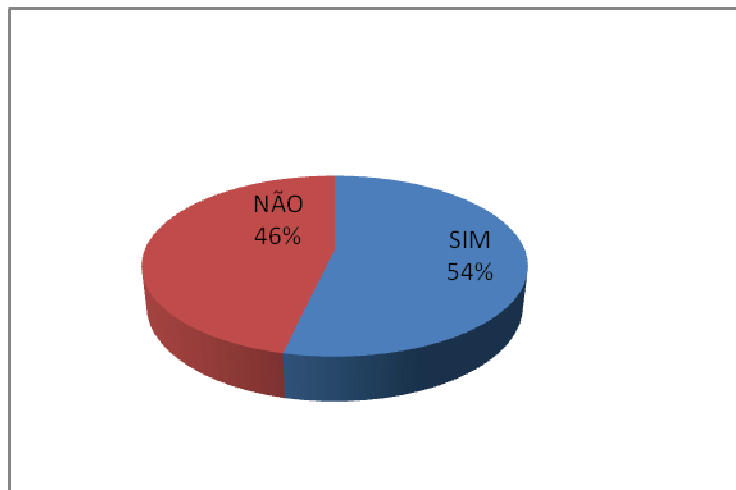


Gráfico VI – Leccionação de Turmas com alunos com DEA/Dislexia

Questionados sobre as dificuldades sentidas, concluímos que 50% afirmou sentir dificuldades em trabalhar com esses alunos, enquanto apenas 4% respondeu não ter sentido dificuldade. Os 46% de inquiridos que restam não responderam a esta questão, o que nos pode levar a supor um desconhecimento pela temática.

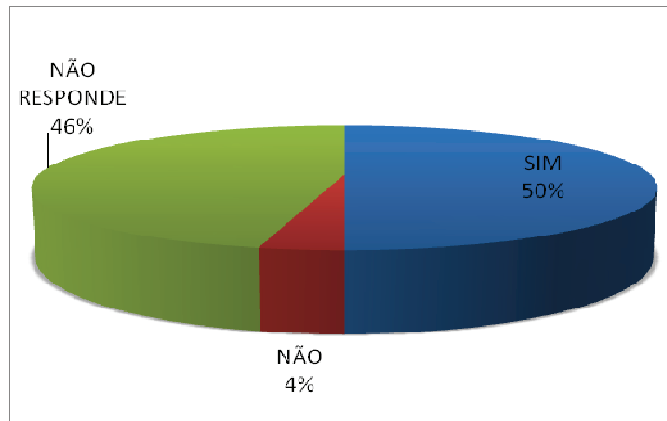


Gráfico VII – Sentiu Dificuldades

Quando se questionou sobre as dificuldades sentidas para trabalhar com os alunos disléxicos, e solicitando a escolha de quatro opções, a maioria dos inquiridos referiu: as estratégias a utilizar, os conhecimentos insuficientes, os materiais específicos, as opções metodológicas, as actividades e a relação com os pais. Nenhum dos inquiridos referiu ter problemas de relação com as crianças.

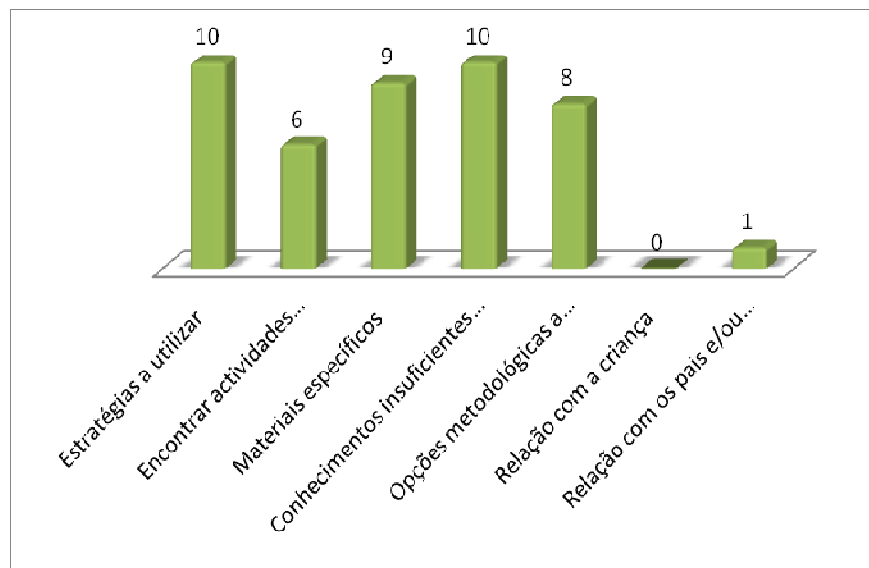


Gráfico VIII: Distribuição das Dificuldades sentidas ao nível da percepção

Saliente-se ainda que 14 dos inquiridos não responderam a nenhum item, 2 dos inquiridos apenas responderam a 2 itens e 1 dos inquiridos apenas respondeu a 1 item.

Procurámos ainda saber se tentaram de alguma forma superar essas dificuldades, ao que apenas 12 dos inquiridos afirmaram essa tentativa. 16 dos

inquiridos não respondeu a esta questão, o que mais uma vez nos leva a inferir que o desconhecimento da temática é enorme na nossa amostra.

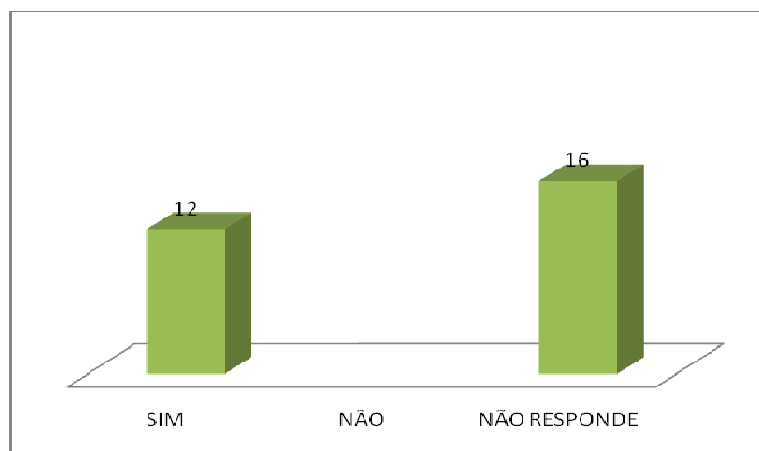


Gráfico IX – Tentou superar essas dificuldades

Finalmente procurámos saber o que tinha sido feito para superar essas dificuldades. Os resultados não podem ser mais esclarecedores: todos fizeram alguma coisa. 14 dos inquiridos documentou-se, 12 trocou impressões com técnicos especializados, 7 frequentou acções de formação, 8 optou pela auto-formação, conforme gráfico X.

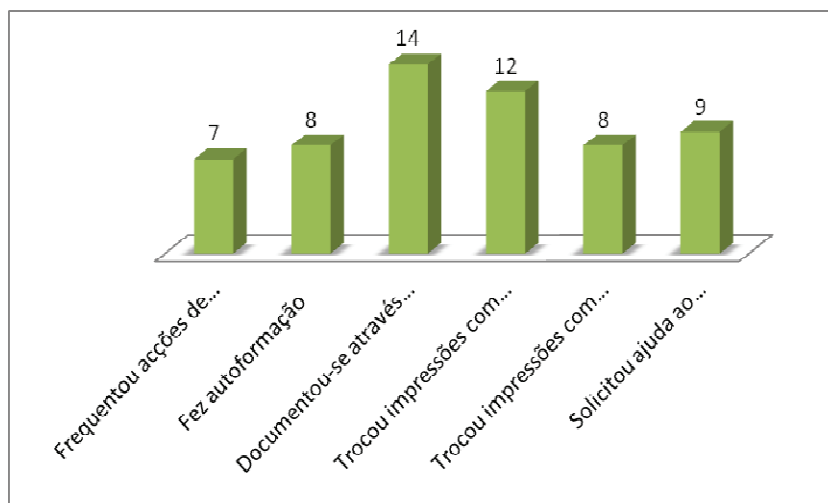


Gráfico X – Para superar as dificuldades

Mais uma vez se verificou que 13 inquiridos não assinalaram qualquer possibilidade.

No que diz respeito à Construção do PCT, questionou-se em que altura pensaram construir esse documento. 93% referiu o 1º período, enquanto 7% acrescentou o 2º período para essa construção, conforme gráfico XI. Saliente-se o facto de ter havido dois inquiridos que não responderam nada.

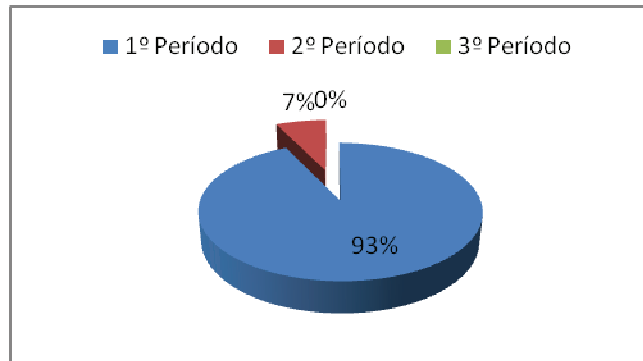


Gráfico XI – Construção do PCT

Posteriormente era nossa intenção saber as razões que levavam à elaboração deste documento. Para isso os inquiridos poderiam escolher três razões num universo de 8. A maioria dos inquiridos (17) referiu considerá-lo um instrumento útil e 14 entendê-lo como uma mais-valia para o sucesso dos seus alunos. Saliente-se o facto de 2 inquiridos não assinalarem qualquer razão, 1 ter assinalado apenas o facto de sentir necessidade e outro apenas considerá-lo um instrumento útil.

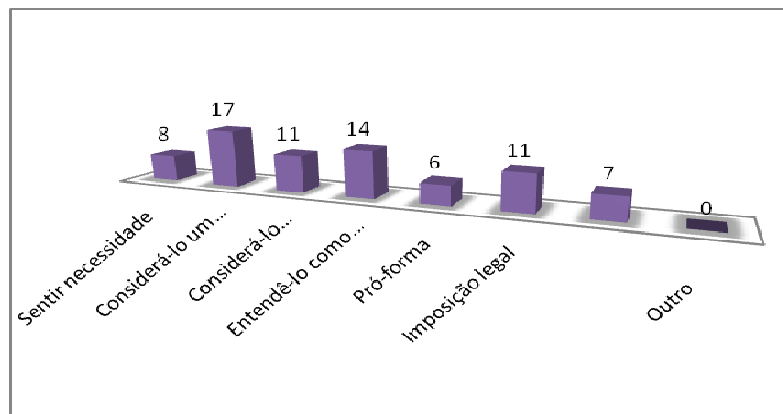


Gráfico XII - Distribuição das razões que levaram à elaboração do PCT

Pretendíamos saber qual a base considerada na elaboração do PCT. Os resultados foram os seguintes: a maioria (16) baseou-se na estrutura do agru-

pamento, 10 no modelo de outro colega e apenas 1 criou o seu próprio modelo. Refira-se que dois dos inquiridos não responderam a esta questão.

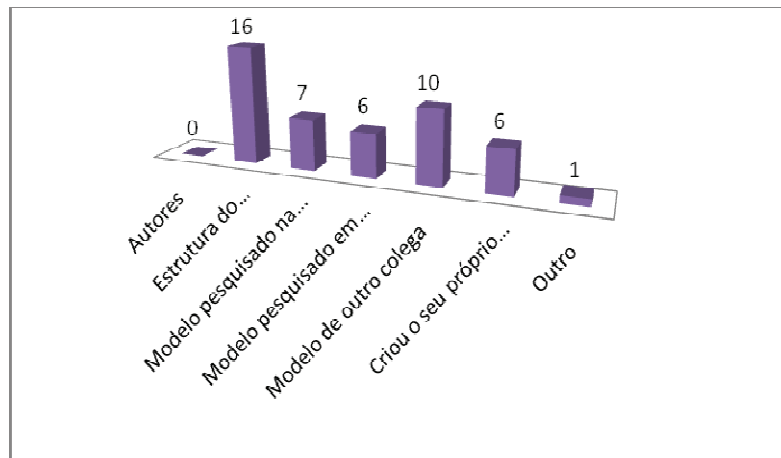


Gráfico XIII- Fontes consultadas para a elaboração do PCT

Posteriormente era nossa intenção saber onde foi efectuada a elaboração do PCT, pelo que verificámos que 17 dos inquiridos o elaborou individualmente, o que de alguma forma contradiz o que é dito pelos teóricos relativamente ao facto de se tratar de um documento que deve ser elaborado com a presença de todos os intervenientes da turma a que ele se reporta.

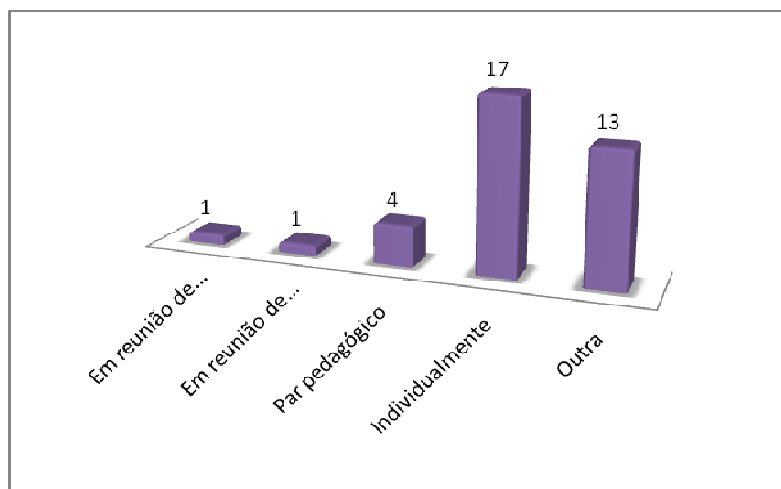


Gráfico XIV - Forma de elaboração do PCT

No item e) “outra”, dois inquiridos referiram a ajuda dos colegas da escola; um dos inquiridos referiu a colaboração dos Encarregados de Educação e expectativas dos alunos. Houve dois inquiridos que não assinalaram qualquer resposta.

Pretendíamos recolher mais informações sobre a elaboração do PCT, pelo que se questionou se a caracterização da turma tinha sido considerada na elaboração do documento. 82% afirmou que tinham tido essa caracterização em consideração, 18% não respondeu a esta questão, conforme gráfico XV e dois dos inquiridos não assinalaram nenhuma das hipóteses.

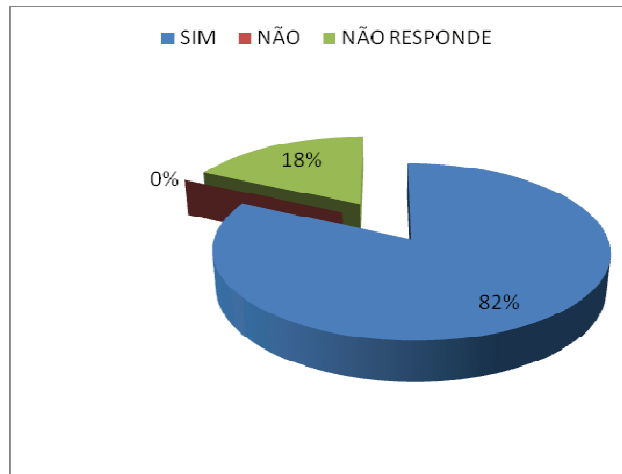


Gráfico XV - Considerações relativas à caracterização da turma

Perguntámos depois a que níveis de caracterização tinham atendido. Os dados familiares, o percurso escolar e a avaliação dos alunos foram os índices que obtiveram uma maior escolha entre os inquiridos.

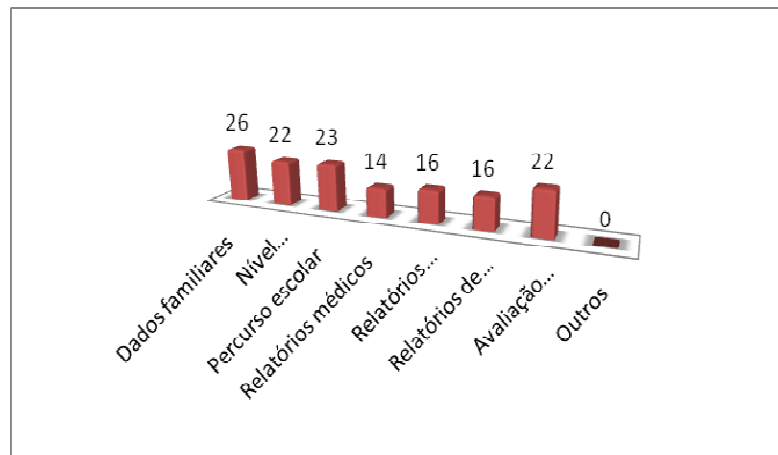


Gráfico XVI – Aspectos considerados na caracterização da turma

Questionou-se então se tinham levado em consideração a aprendizagem dos alunos.

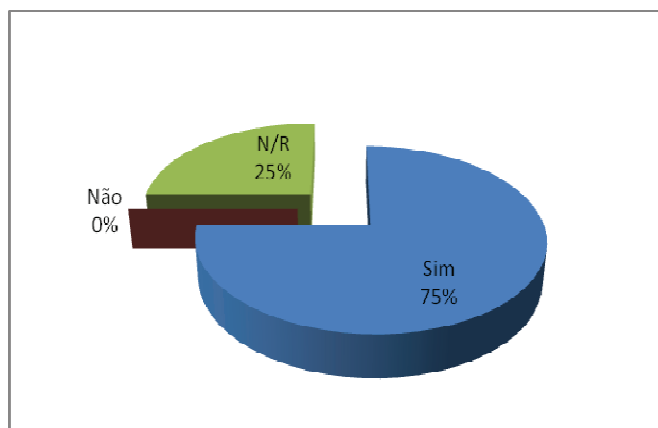


Gráfico XVII – Aprendizagem dos alunos

Conforme mostra o gráfico XVII, 75% dos inquiridos tiveram em consideração a aprendizagem dos alunos na elaboração do PCT. Pretendíamos ainda saber a que nível tinha sido considerada essa aprendizagem o que a maioria dos inquiridos referiu as adequações curriculares (Gráfico XVIII).

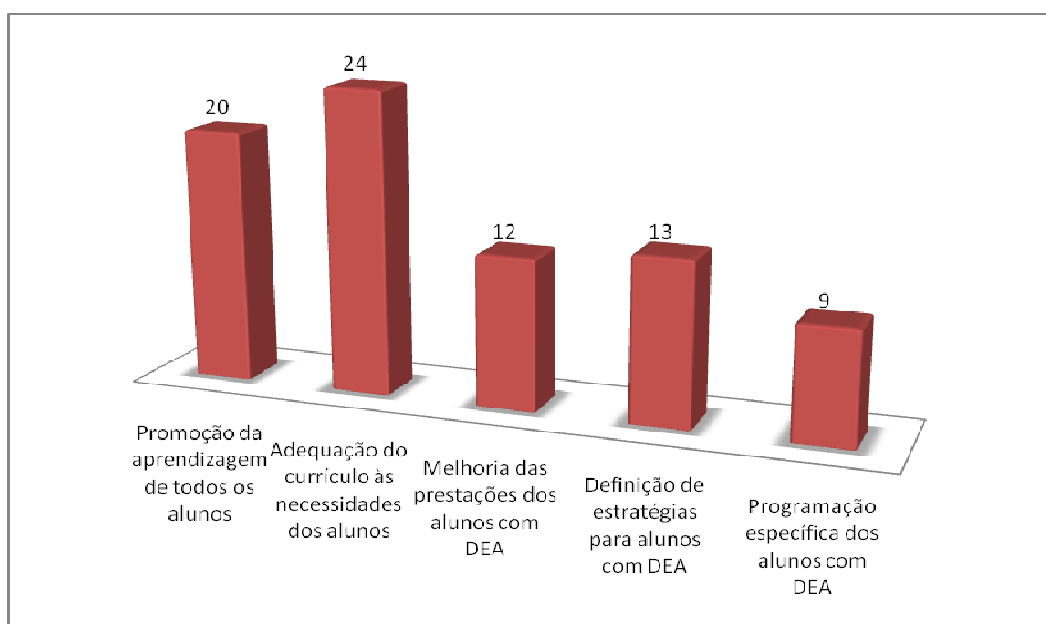


Gráfico XVIII – Aprendizagem dos alunos

Ambicionávamos saber se os objectivos e competências tinham sido considerados na elaboração do PCT. A maioria dos inquiridos referiu as competências transversais; seguida dos objectivos do currículo nacional a par das áreas curriculares não disciplinares; e critérios e parâmetros de avaliação (geral).

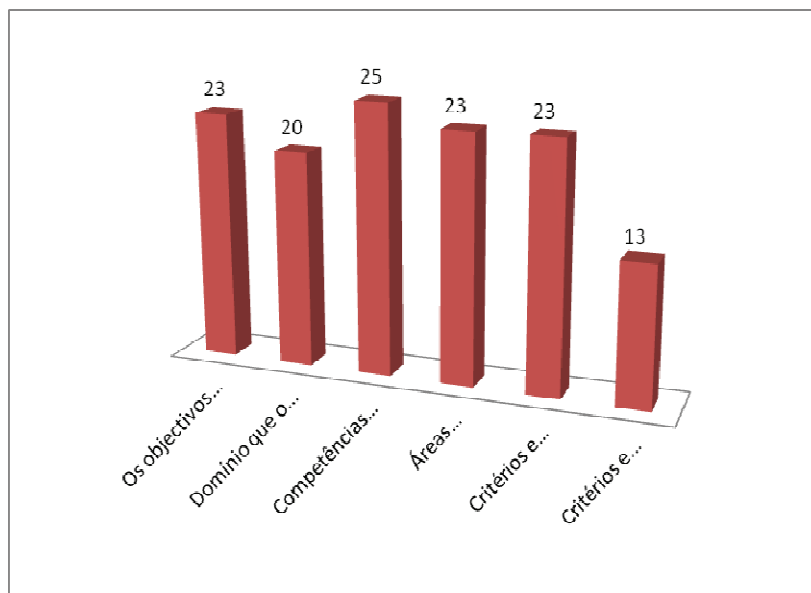


Gráfico XIX- Objectivos e Competências

Posteriormente desejávamos recolher a opinião, que os professores inquiridos tinham do PCT, que se traduz no quadro 3:

Quadro 3 – Opinião dos Professores sobre o PCT

	Discordo	Concordo Par- cialmente	Concordo	Concordo Totalmente
O PCT é um instrumento importante na minha prática pedagógica	3	5	14	6
O PCT é um instrumento imprescindível à minha prática pedagógica	4	8	9	2
O PCT facilita a minha prática pedagógica	3	6	13	1
O PCT contribui para o sucesso dos meus alunos	5	6	12	1
O PCT é um instrumento indispensável à minha reflexão crítica	4	6	13	3

Quando questionados sobre a frequência com que recorrem aos PCT, verificou-se que 78% afirma recorrer com frequência ao PCT enquanto 18% não lhe recorre. 4% dos professores inquiridos não respondeu a esta questão.

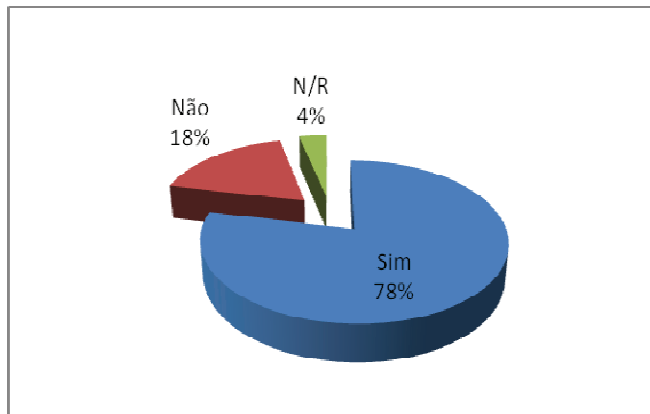


Gráfico XX – Frequência de uso do PCT

Para sabermos qual a periodicidade com que recorriam aos PCT elaborámos uma questão aberta, cujos resultados se traduzem em:

Quadro 4 – Periodicidade de uso dos PCT

Diariamente	0
Semanalmente	14
Mensalmente	8
Trimestralmente	2
No final do ano	3

Três dos inquiridos não deram qualquer resposta.

No caso de não recorrerem ao referido documento, era-lhes pedido que apontassem uma razão. 25 dos inquiridos não apontaram qualquer razão e quatro responderam que:

“Porque conheço perfeitamente a evolução escolar dos alunos”;

“Porque não necessito de nenhuma informação do PCT, pois tenho tudo o que preciso, em relação aos alunos guardado na memória ou noutros documentos (Processo) ”;

“Não lhe atribuo qualquer valor...do modo como está estruturado”

Questionados sobre as razões que os levam a recorrer ao PCT a maioria dos inquiridos referiu utilizá-lo para a verificação dos objectivos.

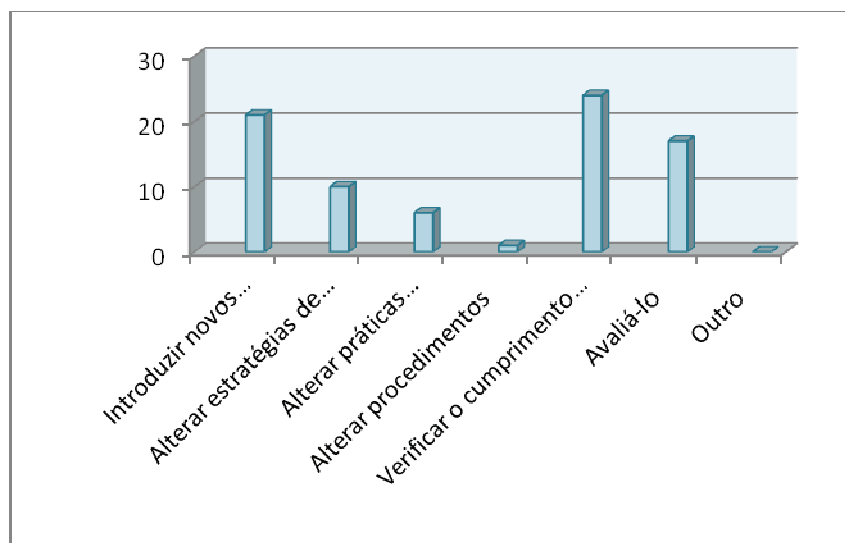


Gráfico XXI – razões para usar PCT

Um dos inquiridos não referiu nenhum dos itens anteriores, apesar de quando teve oportunidade para emitir a sua opinião o ter feito, considerando que neste item também deveria ter sido colocada a hipótese “sempre que necessário”, uma vez que era essa a sua prática.

Quanto à importância que atribuíam ao PCT foi-lhes pedido que numerassem, por ordem de prioridade, algumas afirmações. Os resultados obtidos, tendo em consideração que 1 (um) é o valor mínimo e 5 (cinco) é o valor máximo, foram os seguintes:

Quadro 5 – Grau de importância atribuída aos PCT

	1	2	3	4	5
Promove a reflexão crítica	6	1	3	1	5
Facilita o processo de ensino-aprendizagem	2	3	9	0	2
Contribui para a reflexão de estratégias	0	2	2	11	1
Favorece o sucesso educativo	3	5	1	3	4
Indispensável ao desempenho da actividade docente	5	5	1	1	4

Três dos inquiridos não atribuíram nenhum valor em nenhum dos itens propostos e nove dos inquiridos não apresentaram a resposta conforme era solicitado.

Essas respostas traduziram-se no seguinte:

Quadro 6 – Outras respostas do grau de importância atribuída aos PCT

	1	2	3	4	5
Promove a reflexão crítica	1	0	4	3	1
Facilita o processo de ensino-aprendizagem	2	1	4	2	0
Contribui para a reflexão de estratégias	1	2	4	1	1
Favorece o sucesso educativo	1	2	3	3	0
Indispensável ao desempenho da actividade docente	1	2	3	3	0

O inquérito contemplava um espaço que permitia aos inquiridos clarificarem algo que não tivesse sido abordado. Dois dos inquiridos referiram “Que tipo de grelhas de avaliação costuma usar”; “Que estratégias utiliza quando lhe surgem problemas inesperados”, não havendo sequer a indicação a que item se estavam a reportar. Situação análoga mas justificada foi a verificada com a resposta à questão 6.2 cujo respondente referiu: “«Não» porque pergunta se o faço com frequência, como só o faço no final do ano respondi não”.

2 - Resultados da análise dos PCT

Os resultados da análise dos oito PCT são apresentados globalmente uma vez que o PCT é um documento específico de cada turma. Nessa análise tivemos em consideração três dimensões que definimos e construímos:

- definição por parte dos professores das suas estratégias de actuação;
- definição por parte dos professores do que deveriam os alunos fazer;
- definição por parte dos professores do que os pais deveriam fazer.

Todas estas dimensões baseiam-se nas estratégias necessárias a adoptar face aos alunos com DEA/Dislexia.

Em cada dimensão especificámos determinados indicadores que tentámos identificar nos PCT analisados, de modo a pesquisar se as estratégias que pretendíamos verificar estavam ou não registadas nesses documentos, dado que os considerámos extremamente importantes como instrumento de gestão pedagógico e curricular específico de cada turma.

Para tal elaborámos grelhas que contemplavam as dimensões supra referidas (ANEXO III) e cujos resultados para a dimensão *definição por parte dos professores das suas estratégias de actuação* se apresentam no quadro 7, onde foram contempladas onze indicadores que nos permitiram verificar que apenas um dos professores (T4) não tem registado no seu PCT nenhum dos apresentados.

Quadro 7 – Dimensões de actuação do professor

	SIM	NÃO
Individualizar tarefas específicas para combater as dificuldades de alunos com DEA	7	1
Realizar um ensino e uma avaliação diferenciada	6	2
Valorizar a participação na aula	4	4
Incentivar e valorizar o trabalho de casa/ método de estudo/ organização	4	4
Aumentar a frequência de interacções verbais estimulantes	3	5
Atribuir ao aluno tarefas determinadas e responsabilizá-lo pelo seu cumprimento	5	3
Dar tempo suficiente ao aluno com DEA na execução das tarefas propostas	1	7
Manter um diálogo aberto com os pais e outros técnicos envolvidos e dar-lhe conhecimento do aproveitamento do seu educando	3	5
Conversar com o aluno, incentivando-o a participar nas aulas e esclarecer dúvidas	4	4
Sensibilizar o aluno para a importância do conhecimento e culturas escolares para o futuro	6	2
Promover a auto-estima através do reforço positivo	7	1

Constatámos que a maioria dos professores contempla o reforço positivo e a auto-estima a par das tarefas específicas para combater as dificuldades de alunos com DEA/Dislexia nos PCT. Verificámos ainda que o ensino e a avaliação diferenciada bem como a sensibilização do aluno para a importância do conhecimento e culturas escolares para o seu futuro, são outros dos indicadores mais contemplados nos documentos. Contudo verificámos que apesar dos docentes considerarem como importante o diálogo com os alunos sobre a cultura escolar, não adoptam essa postura em relação à participação destes nas aulas, no esclarecimento de dúvidas nem no número de interacções verbais estimulantes. Tal é possível de verificar ao efectuar uma análise detalhada ao quadro 5, que regista o maior número de respostas (7, 5 e 5) aos indicadores *Dar tempo suficiente ao aluno com DEA na execução das tarefas propostas; Aumentar a frequência de interacções verbais estimulantes e Manter um diálogo aberto com os pais e outros técnicos envolvidos e dar-lhe conhecimento do aproveitamento do seu educando*, respectivamente. Esta análise permitiu-nos verificar que os professores apesar de conhecerem as características dos alunos com DEA/Dislexia, uma vez que as têm contempladas nos respectivos PCT, não contemplam como diferenciação

Apresentação e discussão dos resultados

pedagógica e curricular um tempo específico para que os alunos consigam executar com sucesso as tarefas que lhes propõem, reflectindo um grande desfasamento entre o que a investigação tem demonstrado e as práticas dos professores.

Em relação à dimensão *definição por parte dos professores do que deveriam os alunos fazer*, verificámos através de 13 indicadores o tipo de estratégias de actuação que os professores contemplam nos PCT. Estas estratégias versavam diferentes modos de percepcionar metodologias de trabalho e de avaliação tal como se pode verificar pelo quadro 8, onde também se encontram os resultados apurados na análise da amostra em estudo.

Quadro 8 – Dimensões de actuação do aluno

	SIM	NÃO
Adquirir e utilizar métodos de estudo e de trabalho adequados às aprendizagens realizadas	2	6
Identificar, seleccionar e aplicar diferentes métodos de estudo (sublinhar, resumir...)	3	5
Definir e cumprir regras de trabalho de grupo	7	1
Responsabilizar-se pelo material necessário	5	3
Organizar o caderno diário	3	5
Fazer os trabalhos de casa	1	7
Encontrar um espaço em casa, com o mínimo de distrações para trabalhar em sossego	3	5
Dividir os trabalhos em partes e fazer intervalos entre a sua execução	0	8
Escrever sozinho ou com ajuda as datas e as horas de estudo: lições a estudar ou trabalhos de casa, actividades extra curriculares, testes...	2	6
Exprimir dúvidas e opiniões à metodologia utilizada	7	1
Planear e organizar actividades de aprendizagem	2	6
Pesquisar, reflectir, formar opinião sobre diversos assuntos	6	2
Auto-avaliar-se	6	2

A análise a esta dimensão permitiu-nos verificar que a maioria das estratégias contempladas nos PCT em estudo se centrou em *Definir e cumprir regras de trabalho de grupo* a par de *Exprimir dúvidas e opiniões à metodologia utilizada*, verificando-se assim a importância dada pelos docentes a actividades em que a interacção verbal é constante (...*trabalho de grupo, exprimir dúvidas...*) bem como as actividades de *Pesquisar, reflectir, formar opinião sobre diversos*

assuntos e Auto-avaliar-se; uma vez que foram nestes indicadores que a análise documental efectuada registou maiores incidências (7 para os dois primeiros e 6 para os dois últimos). Verificámos ainda que apenas um professor definiu como estratégia de actuação *Fazer os trabalhos de casa* e que nenhum contemplou o indicador *Dividir os trabalhos em partes e fazer intervalos entre a sua execução*, o que nos parece serem indicadores de alguma incongruência no sentido em que o professor da turma 1 refere que a realização dos trabalhos de casa é importante para atenuar e treinar défices, o mesmo professor deveria contemplar no seu PCT a divisão desses trabalhos em períodos de tempo curtos e distintos, o que não aconteceu.

No que concerne à dimensão *definição por parte dos professores do que os pais deveriam fazer*, definimos 10 indicadores que nos permitiam constatar de que forma os professores desta amostra percepcionavam o trabalho em colaboração com os Encarregados de Educação. Os dados apresentados no quadro 9 evidenciam o pouco relevo que os professores atribuem à parceria com os Encarregados de Educação.

Quadro 9 – Dimensões de actuação dos encarregados de educação/pais

	SIM	NÃO
Conversar com o seu educando sobre a vida escolar	0	8
Encorajar os talentos do seu filho, fazendo-o perceber que pode ser muito bem sucedido na vida	0	8
Não discutir as suas dificuldades sem o envolver na conversa	0	8
Verificar diariamente o trabalho de casa	2	6
Encoraje-o, compreenda-o e elogie-o	0	8
Incentivar o seu filho a aplicar-se, ajudando-o nos trabalhos de casa	1	7
Contactar o professor com regularidade	5	2
Estar atento às condições de estudo do seu educando e à qualidade do mesmo	1	7
Elaborar com o seu educando um horário de actividades em casa e exigir o seu cumprimento	0	8
Leia ao seu filho ou com ele, histórias, explicando-lhes o sentido das palavras novas e discutindo com ele o sentido geral do texto lido	0	8

Assim, constatámos que apenas o contacto do professor com regularidade foi contemplado nos PCT em número considerado significativo. Todos os outros itens ficam aquém das expectativas iniciais uma vez que nenhuma resposta positiva foi dada, excepção feita a três indicadores que foram assinalados com duas respostas e uma resposta respectivamente: *Verificar diariamente o trabalho de casa; Incentivar o seu filho a aplicar-se, ajudando-o nos trabalhos de casa e Estar atento às condições de estudo do seu educando e à qualidade do mesmo.*

3 - Síntese dos resultados

Cruzando os dados recolhidos através dos inquéritos e da análise dos PCT pensámos ter ficado com uma visão mais clara da forma como os professores percebem a DEA/Dislexia.

Retomando a pergunta de partida *de que forma a Diferenciação Pedagógica e Curricular dos alunos com DEA/Dislexia é contemplada no PCT?* e combinando os dados obtidos através do inquérito por questionário e da análise documental aos PCT, verificámos que há um desfasamento entre aquilo que os professores afirmam e aquilo que os seus PCT demonstram.

Em relação à primeira hipótese por nós formulada (H1) *“os professores, não contemplam estratégias na resposta a dar aos alunos com DEA/Dislexia”*, verificámos que apesar da maioria já ter trabalhado com alunos com estas características, de terem afirmado sentir dificuldade nas estratégias a utilizar, não as definiram de forma explícita nos respectivos PCT. Porém, a *diferenciação pedagógica e curricular* (H2) foi aflorada nos documentos analisados sendo possível verificar algumas individualizações do ensino nomeadamente as que se referem à avaliação dos alunos e à auto-avaliação dos mesmos.

Perante o verificado pelos inquéritos e pela análise dos PCT, e ponderando a H3 *“os professores que trabalham com alunos com DEA/Dislexia, não valorizam o PCT, não lhe recorrendo com frequência”*, constatámos que esta hipótese se confirma parcialmente. A maioria dos professores diz utilizar semanalmente o PCT o que não nos foi possível confirmar com a análise detalhada desses documentos, uma vez que o trabalho com alunos com DEA/Dislexia implica, tal como referido na componente teórica deste estudo, a formulação e reformulação de estratégias, a diversificação de actividades, o reforço positivo, devendo esses progressos estarem contemplados, através de registos estruturados nos PCT o que implica recorrer a este instrumento diariamente.

Por fim, e de acordo com os resultados dos inquéritos e o registado nos PCT e considerando a H4 “*a ausência de formação condiciona a forma como constroem e utilizam o PCT*”, verificámos que esta hipótese se comprova. O resultado dos inquéritos e a estrutura dos PCT leva-nos a afirmar que a ausência de formação é uma realidade.

Dos 28 inquiridos, 16 não responderam ao item de como superaram as dificuldades em trabalhar com alunos com DEA/Dislexia, mas 12 afirmaram que tinham tentado superar as dificuldades sentidas documentando-se, trocando impressões com técnicos especializados, solicitando ajuda ao Departamento de Educação Especial, fazendo autoformação e frequentando alguma formação. Ao analisarmos os PCT verificámos que este tipo de atitude não resultou uma vez que a diferenciação pedagógica e curricular não se encontra presente pelo que podemos inferir a necessidade de formação nas duas áreas: DEA/Dislexia e elaboração/ estruturação dos PCT. Provavelmente terá sido esta lacuna a responsável pela ausência de respostas no inquérito quando foi solicitado aos professores referissem o tipo de estratégias.

Considerações Finais

O paradigma actual da escola conduz-nos a uma reflexão sobre a sua eficácia que depende da sua capacidade em criar uma cultura de valores que possam ser partilhados quer por professores quer por alunos.

Para que a sociedade no presente e no futuro se torne mais justa, mais livre mais democrática, mais fraterna, mais igualitária, é necessário atendermos ao papel da escola, que se pretende inclusiva, integradora e sobretudo inovadora.

A reorganização do sistema educativo que nos últimos tempos ocorreu no nosso país impõe uma mudança quer no modelo de escola quer no modelo de professor. A massificação do ensino parece impor igualmente uma mudança de papéis. Estes podem-se traduzir de muitas formas sendo que a diferenciação curricular e pedagógica, a organização do espaço escolar e a especialização de professores nas mais diversas áreas (educação especial, apoios educativos, ensino recorrente, formação de formadores, formação contínua, administração escolar), são aquelas que nos parecem mais prementes.

A gestão flexível do currículo não tem sido uma realidade em Portugal pois manteve-se ao longo dos tempos um *“currículo pronto-a-vestir de tamanho único”*, situação que achamos dever ser corrigida por cada professor, através do PCT, que se bem construído e implementado pode fazer essa gestão. A par deste instrumento terá de haver uma mudança na forma de actuar por parte dos professores face aos alunos com DEA/Dislexia ou outras DA.

A educação inclusiva pretende romper com os valores da escola tradicional, nomeadamente o desenvolvimento de um currículo único, hegemónico e que a todos serve. É este tipo de escola que nos parece não existir mas que na nossa opinião faria sentido. Para que assim seja é essencial a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, a promoção de acções de formação contínua, nas diferentes áreas curriculares para professores no sentido de uma verdadeira alteração de metodologias mas que simultaneamente valorizem a profissão. Poderemos questionar a forma de o fazer. A resposta parece-nos

Considerações Finais

clara e evidente: aproveitando o que de positivo tem sido feito e melhorando aspectos que promovam uma cultura de reflexão e partilha entre si.

Os professores da escola actual devem assumir-se como vigilantes, reflexivos e autocríticos não deixando de parte a ideia de que os métodos por si usados são construções sociais e que deles depende o futuro da sociedade. O reforço da autonomia das escolas e a constituição efectiva das equipas multidisciplinares são essenciais nessa resposta.

No caso do nosso estudo importa reflectir, especificamente, sobre a importância dos PCT, como instrumento de gestão e diferenciação pedagógica e curricular, verificando-se pelo estudo efectuado existir um enorme desfasamento entre o que é dito pelos professores, através dos inquéritos e o que é registado nos PCT. Este facto leva-nos a uma outra dimensão que já afloramos, nestas considerações finais e que se prende com a *Formação* inicial e contínua. Somos da opinião que para que possa haver efectivamente uma mudança de práticas pedagógicas é essencial dotar os professores de instrumentos e competências que lhes permitam de forma adequada e assertiva as operacionalizar junto dos seus alunos.

Um dado curioso do nosso estudo e que nos leva a uma reflexão maior prende-se com o facto das estratégias de actuação a implementar, quer por parte dos alunos quer por parte dos encarregados de educação, e perante os indicadores por nós fornecidos, assumir pouco relevo ou pelo menos de forma explícita, nos PCT. Este facto poderá ser indicador da pouca participação destes elementos na vida da escola.

Uma outra consideração que nos parece ser pertinente tem a ver com o facto do PCT ser um instrumento formalizado pelo ME, construído pelos professores não se assumindo no entanto como meio de alteração de comportamentos, talvez porque a maioria dos professores o elaborem com base em modelos formatados pelos agrupamentos, se restrinjam à colagem dos objectivos do PEE e às competências essenciais de ano ou ciclo, deixando de parte o

Considerações Finais

essencial, que na nossa opinião se traduziria num “PEI da Turma”, no qual estariam contempladas as estratégias a utilizar em cada área curricular disciplinar ou não disciplinar de forma individualizada a cada aluno da turma.

Apesar do nosso estudo não poder ser generalizável devido à amostra, pode abrir espaço para o conhecimento desta problemática dos PCT, face aos alunos com DEA/Dislexia, ou outro tipo de dificuldade ou deficiência.

Um outro aspecto que poderemos questionar baseia-se no facto dos resultados apresentados, poderem ser ou não similares noutros agrupamentos de escola de outra região do país ou da mesma região onde efectuamos o presente estudo, verificando dessa forma se as percepções face à DEA/Dislexia e aos PCT varia ou se é a mesma.

Um outro aspecto que nos pode conduzir a uma reflexão e a um estudo futuro centra-se nas habilitações académicas, na situação profissional a par da instituição de formação poder influenciar ou não, uma mudança de práticas pedagógicas e de formulação/execução dos PCT. Pelo nosso estudo essas condições não foram significativas na alteração de procedimentos ou de actuação, pois apesar da maioria dos inquiridos ter habilitação académica o grau de licenciatura e pertencerem a um quadro de zona pedagógica ou de escola, logo uma situação de estabilidade profissional “estável”, em nada modificou a estrutura ou a opinião dos PCT.

Seria ainda interessante propor às instituições de formação (ESEs e Universidades) uma cadeira de análise e reflexão do currículo nacional, onde os futuros professores delimitariam as fronteiras e o adaptassem a diferentes contextos. A partilha desses contextos e desses limites seria certamente um meio facilitador da sua actividade e uma mais-valia para os docentes que se encontram na profissão.

Considerações Finais

É essencial que o professor seja criativo e detenha a capacidade para o implementar e simultaneamente, se mobilize, se questione, reflita e altere práticas. É essencial uma nova formação inicial e contínua, baseada em teorias das Ciências da Educação mas também na prática (Prática Pedagógica) sem esquecer uma outra dimensão (Investigação/ Reflexão) de modo a que o professor seja capaz de responder de forma assertiva às suas responsabilidades e eficazmente aos seus múltiplos papéis.

Bibliografia

- AFONSO, Carlos (2005). “Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE” *Saber e Educar* (2005), ESEPF, Porto
- AFONSO, Carlos, CAVALCANTI, Joana (2006). “Do desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re) escrita no processo de formação profissional”. *Cadernos de Estudo*, Centro de Investigação Paula Frassinetti, Porto
- ALARCÃO, Isabel (2001). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora
- ALMEIDA, Leandro, FREIRE, Teresa (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Coimbra: Apport
- ANDRADE, Ana Isabel, SÁ, Susana (2008). “Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os outros no Planeta e com o Planeta”, *Saber e Educar* (2008), ESEPF, Porto
- AZEVEDO, Joaquim (2007), *Sistema Educativo Mundial*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa: Universidade Aberta
- BARROSO, João (2003). “Factores organizacionais da exclusão escolar – A Inclusão Exclusiva”, in RODRIGUES, David (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão*, Porto: Porto Editora
- BELL, Judith (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*, Coleção Trajectos, Lisboa: Gradiva Publicações Lda
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação, 12, Porto: Porto Editora
- CALDEIRA, Suzana Nunes (2007). *(Des)Ordem na Escola*, Coimbra: Quarteto
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*, Porto: Porto Editora
- CARVALHO, Angelina; PORFIRIO, Manuel (2004). *Projecto curricular de turma – guia prático roteiros para concepção realização e avaliação*, Porto: Edições Asa

CARVALHO, Rómulo de (2008). *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CASTRO, Catarina Sarmiento (2007). *Administração e Organização Escolar*, Porto: Porto Editora

CÉSAR, Margarida (2003). “A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos”, in RODRIGUES, David, (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão*, Porto: Porto Editora

CORREIA, José Alberto (2003). “A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo”, in RODRIGUES, David (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão*, Porto: Porto Editora

CORREIA, Luís de Miranda (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*, Porto: Porto Editora

CORREIA, Luís de Miranda (2003). *Educação Especial e Inclusão*, Porto: Porto Editora

CORREIA, Luís de Miranda (s/d). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, Porto: Porto Editora

CORREIA, Luís de Miranda, MARTINS, Ana Paula (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*, Porto: Porto Editora

CRUZ, Vítor (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*, Porto: Porto Editora

CRUZ, Vítor (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*, Lisboa: Lidel

DIOGO, Fernando, VILAR, Alcino Matos (1998). *Gestão Flexível do Currículo*, Porto: Edições Asa

FARRELL, Michael (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas*, Porto Alegre: Artmed

FERNANDES, António José (1995). *Métodos e Regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos*, Porto: Porto Editora

FERNANDES, Domingos (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa: Texto Editores

FERNANDES, Margarida Ramires (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*, Porto: Porto Editora

FERNANDES, Preciosa (2005). “Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90” in LEITE,

Carlinda (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*, Porto: Porto Editora

FONSECA, Vítor (2004). *Dificuldades de Aprendizagem*, Lisboa: Âncora Editora

FONSECA, Vítor (2001). *Cognição e Aprendizagem*, Lisboa: Âncora Editora

FONTOURA, Madalena (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares – Fundamentos, processos e procedimentos*, Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, João (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando Ilídio (2009) “Concepção de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente”, in FORMOSINHO, João (2009) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, João, NIZA, Sérgio (2009). “Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores”, in FORMOSINHO, João (2009) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, Porto: Porto Editora

GATTO, John Taylor (2003). *Compreender a escola de hoje – O currículo oculto da escolaridade obrigatória*, Porto: Porto Editora

GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin (2005). *O Inquérito*, Oeiras: Celta

GONZÁLEZ, Maria del Cármen Ortiz, (2003). “Educação Inclusiva: uma escola para todos” in CORREIA, Luís de Miranda, (2003). *Educação Especial e Inclusão*, Porto: Porto Editora

GONZÁLEZ, Pedro Francisco (2002). *O Movimento da Escola Moderna*, Porto: Porto Editora

GOODSON, Ivor F. (2001). *O Currículo em Mudança*, Porto: Porto Editora

GRUNDY, Shirley, (1987). *Curriculum: product or praxis?*, London: the Falmer Press

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002). *Os desafios da participação*, Porto: Porto Editora

HEACOX, Diane (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora

HENNIGH, Kathleen Anne (2003). *Compreender a Dislexia*, Porto: Porto Editora

JIMÉNEZ, Rafael Bautista (1997). “Uma escola para todos: a integração escolar” in BAUTISTA, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro

LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições Asa

LEITE, Carlinda (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*, Porto: Porto Editora

LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia, FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar*, Porto: Edições Asa

LEITE, Carlinda, LOPES, Amélia (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, Porto: Edições Asa

LERNER, Delia (2001). *Ler e escrever na escola*, S. Paulo: Artmed Editora

LOPES, Amélia (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*, Porto: Asa Editores

LOPES, João A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita*, Porto: Edições Asa

MAIA, Isabel Margarida (2008). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular*, Coimbra: Edições Almedina

MARTINEZ, Luís Frutuoso, FERREIRA, Aristides Isidoro (2008). *Análise de dados com SPSS*, Lisboa: Escolar Editora

MITTLER, Peter (2003). *Educação Inclusiva – Contextos Sociais*, S. Paulo: Artmed Editora

MONTEIRO, A. Reis (2005). *História da Educação – Uma perspectiva*, Porto: Porto Editora

MONTEIRO, Manuela, QUEIRÓS, Irene, MOREIRA, Elisabete (1994). *Área Escola no 1º ciclo*, Porto: Porto Editora

MONTERO, Lourdes (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*, Lisboa: Instituto Piaget

- MOREIRA, António Flavio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*, Porto: Porto Editora
- MORGADO, José (2004). *Qualidade na Educação*, Lisboa: Editorial Presença
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*, Porto: Edições Asa
- PACHECO, José Augusto (2005). *Estudos Curriculares – para a compreensão crítica da educação*, Porto: Porto Editora
- PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto: Porto Editora
- PACHECO, José Augusto (2008). *Organização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora
- PACHECO, José Augusto, MORGADO, José Carlos, MOREIRA, António Flávio (2007). *Globalização e (des) igualdades* Porto: Porto Editora
- PACHECO, José (2007). *Caminhos para a inclusão*, Porto Alegre: Artmed
- PACHECO, José (2004). *Cartas a Alice*, Porto: Edições Asa
- PATTON, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks: Sage Publication
- PATTON, Michael Quinn (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, California: Sage Publication
- PEREIRA, Anabela (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*, Porto: Edições Asa
- PEREIRA, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as crianças*, Porto: Porto Editora
- PEREIRA, Nancy (2008). “Ensino primário/Ensino Básico: 1º Ciclo” in PACHECO, José Augusto (2008) *Organização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*, Porto: Edições Asa
- PERRENOUD, Philippe (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças*, Porto Alegre: Artmed Editora
- QUIVY, Raimond, CHAMPENHOUDT, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva

ROBALO, Fernanda (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*, Lisboa: Texto Editores

ROCHA, Bárbara Pinto (2004). *A Criança Disléxica*, Lisboa: Fim de Século

RODRIGUES, David (2003). *Perspectivas Sobre Inclusão – Da Educação à Sociedade*, Porto: Porto Editora

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

ROLDÃO, Maria do Céu (2008). “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, in *Saber e Educar* (2008), ESEPF, Porto

ROLDÃO, Maria do Céu (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*, Lisboa: Editorial Presença

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e práxis*, Porto: Porto Editora

ROLDÃO, Maria do Céu, MARQUES, Ramiro (2000). *Inovação, Currículo e Formação*, Porto: Porto Editora

SÁ-CHAVES, Idália (2008). “Novos paradigmas, novas competências... Complexidade e identidade docente” *Saber e Educar* (2008), ESEPF, Porto

SACRISTÁN, José Gimeno (2008). *A Educação que ainda é possível*, Porto: Porto Editora

SACRISTÁN, José Gimeno (2008 a). *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*, S. Paulo: Artmed

SARMENTO, Manuel Jacinto (2003) “O que cabe na mão... proposições para uma política integrada da Infância”, in RODRIGUES, David (2003) *Perspectivas sobre a Inclusão*, Porto: Porto Editora

SHAYWITZ, Sally M. D. (2008). *Vencer a Dislexia*, Porto: Porto Editora

SERRA, Helena (2008). “NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados” in *Saber e Educar* (2008), ESEPF, Porto

SERRA, Helena; NUNES, Glória; SANTOS, Clara (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Pistas para uma Intervenção Educativa*, Porto: Edições ASA.

SHAYWITZ, Sally M. D. (2008). *Vencer a Dislexia*, Porto: Porto Editora

SILVA, Ana Maria Costa (2002). “Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional” in MOREIRA, António

Flavio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*, Porto: Porto Editora

SILVA, Filomena Teles Grilo Teixeira (2004). *Lado a Lado Experiências com a Dislexia*, Lisboa: Texto Editores

SILVA, Maria de Fátima Gomes (2005). “Concepções de interdisciplinaridade no Projecto de Gestão Flexível do Currículo”, in LEITE, Carlinda (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*, Porto: Porto Editora

SILVA, Tomaz Tadeu (2007). *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do Currículo*, Belo Horizonte: Autêntica

SILVA, Tomaz Tadeu (2000). *Teorias do Currículo*, Porto: Porto Editora

SILVA, Tomaz Tadeu (2002). “Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze” in MOREIRA, António Flavio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*, Porto: Porto Editora

SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*, Porto: Edições Asa

SNOWLING, Margaret, STACKHOUSE, Joy (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*, Porto Alegre: Artmed

STAKE, R. E. (2005). *Investigación com estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata S.L.

STOER, Stephen R, CORTESÃO, Luísa e CORREIA, José A. (2001). *Transnacionalização da educação*, Porto: Edições Afrontamento

SUCENA, Ana, CASTRO, São Luís (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*, Coimbra: Almedina

TAYLOR, Charles (1994). *Multiculturalismo*, Lisboa: Instituto Piaget

TELES, Paula (2004). “Dislexia: como identificar? Como intervir?” *Revista Portuguesa de Clínica Geral*

TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação*, Porto: Edições Afrontamento

TOMLINSON, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*, Porto: Porto Editora

TORRES, Rosa M^a Rivas, FERNÁNDEZ, Pilar (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*, Amadora: Mc Graw Hill

TOURAINÉ, A. (1998). *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget

VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades*, Porto: Edições Afrontamento

ZABALZA, Miguel A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto: Edições Asa

Outras Referências Bibliográficas:

Ministério da Educação, Relatório do Projecto (1997) *“Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*, Departamento da Educação Básica, Lisboa

Ministério da Educação, Reorganização Curricular Ensino Básico (2001) *“Princípios, Medidas e Implicações”*, Departamento da Educação Básica, Lisboa

Legislação:

- CRP
- Lei 46/89
- Lei 6/2001
- Lei 49/2005
- Lei 85/2009
- Dec-Lei 538/79
- Dec-Lei 115-A/98
- Dec-Lei 35/90
- Dec-Lei 319/91
- Dec-Lei 6/2001
- Dec-Lei 30/2001
- Dec-Lei 240/2001
- Dec-Lei 241/2001
- Dec-Lei 209/2002
- Dec-Lei 7/2003
- Dec-Lei 20/2005
- Dec-Lei 50/2005
- Dec-Lei 3/2008
- Dec-Lei 75/2008
- Desp. 105/97
- Desp. 50/2005
- Desp. 16794/2005
- Desp. 19575/2006
- Parecer 3/99
- Relatório UNESCO/ 1996
- Relatório ME-DEB 1997

Anexos:

Anexo I

Anexo II

Anexo III