



**Ana Lúcia Vidal
Martins**

**Literacia e aprendizagem inclusiva
no nível 1 do QEQ**



**Ana Lúcia Vidal
Martins**

**Literacia e aprendizagem inclusiva
no nível 1 do QEQ**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor associado da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves
professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (arguente)

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientador)

agradecimentos

Ao Professor Doutor Carlos Meireles-Coelho por toda a disponibilidade dispensada e pelo apoio dado. Pelas palavras experientes, críticas e pacientes que tanto contribuíram para o aperfeiçoamento desta investigação e que me levaram a refletir sobre a minha prática profissional, dando-me diferentes perspetivas e uma visão mais alargada para futuros percursos. Muito Obrigada!

A todos os meus colegas de mestrado, em especial à Paula Rosas e à Carla Lopes, companheiras essenciais nas horas mais difíceis deste percurso.

A todos os colegas com os quais me cruzei no meu percurso profissional. Cada um, à sua maneira, com os seus saberes, críticas e palavras amigas contribuiu para ser melhor professora e sobretudo melhor pessoa.

Aos meus pequenos alunos...do estágio até agora são muitas as memórias...obrigada a todos os pequenotes que me ajudaram (e ajudam) a aprender a ser professora e a ser uma pessoa mais feliz, se não fosse por eles e todos aqueles que ainda irei conhecer, este trabalho não faria qualquer sentido.

Aos meus pais, pelas horas de convívio roubadas e por tudo o que sempre fizeram por mim.

Ao Davide...por tudo!

palavras-chave

Literacia, aprendizagem inclusiva, nível 1 do QEEQ, gestão flexível do currículo, diferenciação pedagógica, “turmas móveis”

resumo

Título completo: *Literacia e aprendizagem inclusiva no nível 1 do Quadro Europeu de Qualificações: representações de docentes*

As escolas estão a ser chamadas a transformar-se em centros locais de aprendizagem (EU, 2000), centrados no desenvolvimento do conhecimento, aptidões e competências na autonomia e responsabilidade de cada um, como já fazia, no seu tempo, Faria de Vasconcellos (1912). A esta aprendizagem é, por sua vez, exigido centrar-se no desenvolvimento da capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, problematizar e resolver situações da vida real em contextos diferenciados, ao que se chama literacia (Unesco, 2003; OCDE, 2011). A finalidade da educação não é mais apenas a memorização de conhecimentos escolares e académicos, mas a preparação para a inclusão na sociedade, tornando-se, assim, aprendizagem inclusiva com níveis hierarquizados de competências (EU, 2008).

É neste contexto global que se pretende saber se as escolas básicas portuguesas (nível 1) ainda se preocupam sobretudo em transmitir e avaliar conhecimentos curriculares em provas/exames, aproximando-se do paradigma tradicional (ensino igual para todos, centrado no professor e destinado à obtenção de diplomas) ou se já estão centradas na aprendizagem inclusiva e na literacia dos seus alunos. Os docentes portugueses consideram ou não importante centrar a pedagogia nos alunos para promover as aprendizagens inclusivas?

Pretende-se refletir sobre a finalidade da educação atual, contrapondo o modelo tradicional com a escola que se preocupa sobretudo com a aplicação dos conhecimentos em contextos reais, e verificar em que sentido tem seguido Portugal. Tendo em conta a importância dos professores para a exequibilidade de qualquer paradigma educativo, e apesar das rapidíssimas alterações de conjuntura, analisa-se (em dezembro de 2011), recorrendo à técnica de inquérito por questionário, representações de docentes relativamente ao desenvolvimento de aprendizagens inclusivas e a contextos educativos que dificultam a sua exequibilidade

As tendências internacionais para a educação atual apontam para: uma formação centrada na aprendizagem dos alunos, que parta das suas experiências, recorrendo à diferenciação pedagógica e à gestão flexível do currículo, com uma componente geral e outra específica (currículo de escola); constituição de “turmas móveis” (FV), com uma dimensão adequada; um sistema de avaliação formativa que tem em conta sobretudo o processo de desenvolvimento de competências e não tanto os resultados académicos; a integração da educação de infância, do 1.º e 2.º ciclos na educação básica; uma cultura de docentes que trabalham em equipa pedagógica recorrendo a práticas cooperativas, reflexivas e interdisciplinares; uma formação contínua de docentes adequada aos problemas existentes em cada agrupamento e que favoreça o trabalho em equipa. No distrito de Aveiro, professores inquiridos manifestaram necessidade de centrar a pedagogia no aluno, dando primazia a atividades e estratégias que promovem o desenvolvimento de literacia e aprendizagens inclusivas, mas continuam “pre

tos” à necessidade de cumprir o currículo e à avaliação sumativa desses conteúdos. Assim, continua a valorizar-se a transmissão de conteúdos curriculares e a sua avaliação sumativa, persistindo o fosso entre o que se aprende na escola e o que se precisa para a vida real. A rigidez da constituição de turmas, a falta de tempo para desenvolver práticas colaborativas e reflexivas entre colegas e uma formação contínua distanciada da realidade são contextos que consideram dificultar a prática de uma pedagogia centrada no aluno.

keywords

Literacy, inclusive learning, the EQF Level 1, differentiated pedagogy, flexible management of the curriculum, "mobile classes"

abstract

Full title: Literacy and inclusive learning at the EQF level1: representations of teachers.

Schools are being challenged to become local centers of learning (EU, 2000), focused on the development of knowledge, skills and competence in autonomy and responsibility of each one, as did in his time, Faria de Vasconcellos (1912). This learning it is demanded to focus on developing the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, discuss and solve real-life situations in different contexts, which is called literacy (Unesco, 2003; OCDE, 2011). The purpose of education is no longer just the memorization of academic and school knowledge, but the preparation for inclusion in society, becoming thus inclusive learning with hierarchical levels of skills (EU, 2008).

It is in this overall context that we are aiming to learn whether portuguese basic schools (level 1) still worry especially in transmitting knowledge and evaluate curriculum in tests/exams, approaching the traditional paradigm (equal education for all, teacher-centered and aimed at obtaining diploms) or are now focused on inclusive learning and literacy of their students. Do portuguese teachers consider important or not to focus on pedagogy to promote inclusive learning?

It is intended to reflect on the purpose of education today, contrasting with the traditional school, the school that cares primarily about the application of knowledge in real life settings, and verify if that sense has been followed in Portugal. Given the importance of teachers to the enforceability of any educational paradigm, and despite the extremely fast changes of circumstances, by means of investigation by questionnaire, we analyzed (in December 2011) representations of teachers in relation to the development of learning and inclusive educational contexts that hinder their feasibility.

International tendencies in education suggest today: training focused on student learning, using differentiated pedagogy and a flexible management of the curriculum with a general and one specific component (school curriculum); formation of "mobile classes" (FV) with an appropriate size; a system of formative assessment that takes into account mainly the process of developing skills rather than academic achievement; integration of early education, 1st and 2nd primary school in basic education; a culture of teachers working in pedagogical teams using cooperative, reflexive and interdisciplinary practices; continuous teacher training, adequate to the problems in each group and encouraging teamwork. In the district of *Aveiro*, teachers surveyed expressed the need to focus on teaching students, giving priority to activities and strategies that promote the development of literacy and inclusive learning, but remain "stuck" to the need to comply the curriculum and summative evaluation of such content. Therefore, it continues to appreciate the transmission of curricular contents and their summative evaluation, persisting the gap between what you learn in school and what is needed in real life. The inflexibility of the classes structure, lack of time to develop reflective and collaborative practices among colleagues and lifelong learning are considered contexts that make it difficult to settle and develop a student-centered pedagogy.

Índice

Introdução.....	11
1. Do ensino tradicional à literacia e aprendizagens inclusivas.....	15
1.1. Ensino tradicional <i>versus</i> aprendizagem inclusiva centrada no aluno	16
O modelo pedagógico de Faria de Vasconcellos.....	24
Literacia e aprendizagem inclusiva	27
1.2. Aprendizagens inclusivas em Portugal: percursos e práticas no nível 1	35
Gestão flexível e diferenciada do currículo e diferenciação pedagógica	35
Avaliação no nível 1	41
Competências do docente do nível 1	45
Percursos e desafios para o nível 1	52
2. Representações de docentes do nível 1 sobre literacia e aprendizagem inclusiva .	58
Contexto e metodologia da investigação empírica	58
Apresentação e análise dos dados	62
Reflexão sobre os resultados	74
Conclusão.....	77
Referências Bibliográficas	83
Anexos.....	103

Índice de Quadros

Quadro 1 - Sexo	63
Quadro 2 – Faixa etária.....	63
Quadro 3 – Grupo de docência/Situação profissional	64
Quadro 4 – Tempo de serviço / Situação profissional / Habilitações literárias.....	65
Quadro 5 – Pedagogia centrada.....	67
Quadro 6 – Perfil dos professores.....	67
Quadro 7 – Atividades centradas.....	68
Quadro 8 - Estratégias utilizadas para desenvolver aprendizagens inclusivas.....	69
Quadro 9 – Grupo de docência / Pedagogia centrada... ..	69
Quadro 10 – Tempo de serviço / Pedagogia.....	70
Quadro 11 – Situação profissional / Pedagogia centrada.....	71
Quadro 12 - Habilitações literárias / Pedagogia centrada... ..	72
Quadro 13 – Contextos educativos	73

Abreviaturas

CE: Conselho Europeu
CEB: Ciclo do Ensino Básico
CNEB: Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais
DEB: Departamento da Educação Básica
DGIDC: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DL: Decreto-Lei
DP: diferenciação pedagógica
ECD: Estatuto da Carreira Docente
EU: *European Union* / União Europeia
EURYDICE: Rede europeia de informação comparada sobre políticas e sistemas educativos
FV: Faria de Vasconcellos
GEPE: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação, do ME
GFC: gestão flexível do currículo
IPSS: Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo
ME: Ministério da Educação e MEC: Ministério da Educação e Ciência (a partir de 2012)
MEAB: modelo das escolas de área aberta
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PCE: Projeto Curricular de Escola
PCT: Projeto Curricular de Turma
PEE: Projeto Educativo de Escola
PISA: *Programme for International Student Assessment*
PRM: Projeto Regional do Mediterrâneo
QA: Quadro de Agrupamento
QEQ: Quadro Europeu de Qualificações
QNQ: Quadro Nacional de Qualificações
QZP: Quadro de Zona Pedagógica (MEC)
TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (MEC)
TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação
TIMSS: *Third International Mathematics and Science Study*
UN: Nações Unidas
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O título completo desta dissertação é *Literacia e aprendizagem inclusiva no nível 1 do Quadro Europeu de Qualificações: representações de docentes*.

As escolas têm vindo a ser chamadas a centrar o ensino no desenvolvimento de competências em literacia, ou seja, a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, problematizar e resolver situações da vida real em contextos diferenciados (Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011). Assim, pretende-se que acompanhem cada aluno no seu desenvolvimento pessoal e social preparando a sua inclusão na sociedade. Desta forma, transformam-se em centros locais (EU, 2000) de aprendizagem inclusiva com níveis hierarquizados de competências comuns na União Europeia (EU, 2008)¹. Literacia e aprendizagem inclusiva não são meras palavras na moda, mas um novo modelo de estratégias metodológicas para a educação e formação ao longo da vida, partindo da experiência de cada um, acrescentando-lhe mais-valia para melhor inclusão na sociedade como cidadão mais qualificado, produtivo e preparado para as exigências de uma sociedade globalizada (EU, 2000; EU, 2010). As tendências internacionais apontam para uma educação que promove aprendizagens inclusivas e úteis ao longo da vida, centrada no desenvolvimento do conhecimento, aptidões e competência na autonomia e responsabilidade de cada um (FV). Neste sentido, exigem-se mudanças estruturais, organizacionais e curriculares que conduzam à sua exequibilidade por parte dos docentes.

É neste contexto global que se pretende saber se as escolas básicas portuguesas (nível 1) estão centradas na aprendizagem inclusiva e na literacia dos seus alunos ou ainda se preocupam apenas com a transmissão e avaliação dos conhecimentos curriculares em provas/exames, aproximando-se do paradigma tradicional (ensino igual para todos, centrado no professor e destinado à obtenção de diplomas). Que mudanças estruturais, organizacionais e curriculares têm sido propostas pelo ME? Os docentes consideram ou não importante centrar a pedagogia nos alunos para promover as aprendizagens inclusivas?

¹ O Quadro Europeu de Qualificações (EU, 2008), transposto para Portugal pela Portaria n.º 782/2009, veio hierarquizar essas competências em oito níveis comuns aos cidadãos europeus. Este estudo foca-se no nível 1 que inclui a educação de infância, os 1.º e 2.º CEB. A Classificação Internacional de Tipo de Educação, CITE (Unesco, 2011) vem acrescentar o nível 0 que é subdividido no nível 01 (até aos 3 anos de idade) e no 02 (pré-primário, dos 3 anos de idade até à entrada no 1.º CEB) que altera o nível 1 do QEQ. A continuidade entre a educação de infância e o ensino básico é evidenciada, especialmente entre os 3 e os 8 anos de idade, podendo os 3, 4 e 5 anos pertencer ao nível 0 ou ao nível 1. A CITE vem colocar em causa a estratificação tradicional do ciclo 3/8 em dois ciclos: educação pré-escolar e educação básica. Antes de se aprender a ler, a escrever e a contar desenvolvem-se competências essenciais de literacia. Nesta investigação não foi possível focar o CITE devido a constrangimentos temporais.

O confronto entre o paradigma da escola tradicional e o da educação nova (aprendizagens inclusivas centradas no aluno) iniciou-se no final do século XIX (Rocha, 1988) e tem vindo a persistir até aos dias de hoje. A democratização da educação, ao pretender a igualdade de oportunidade para todos, levou alguns a confundir igualdade de oportunidade com educação igual para todos. Assim, pretenderam que, na escola pública, se ensinasse o mesmo a todos, para todos serem iguais. Faria de Vasconcellos (1912) já escrevia:

“Um ensino igual para todos só pode dirigir-se e adequar-se a um número restrito de alunos, aqueles que representam a média em termos de desenvolvimento intelectual. Os mais inteligentes sentem que marcam passo no mesmo lugar e desinteressam-se do assunto tratado; os mais fracos não conseguem acompanhar e sofrem com as desvantagens inerentes à sua qualidade de "atrasados". É necessário evitar isto se queremos que a instrução e a educação beneficiem todos.” (Vasconcellos, 2012: 75).

O seu modelo pedagógico, representativo da educação nova, vai ao encontro do paradigma da aprendizagem inclusiva e da literacia por permitir o desenvolvimento de aprendizagens inclusivas e de competências em literacia. O aluno *aprende a conhecer* porque a aprendizagem é centrada na experiência da realidade envolvente e no método da descoberta e da pesquisa; *aprende a fazer e a pensar*, pois utiliza os conhecimentos adquiridos para construir, criar, manipular, agir nas mais diversas situações; *aprende a viver com os outros e aprende a ser* (Faure, 1972; Delors, 1996), porque cada um é responsável pela sua própria aprendizagem ao avaliar-se o processo mais do que o resultado, o aluno compara-se apenas consigo próprio e com aquilo que já aprendeu. Não há rivalidades nem competitividade, cada um aproveita o que tem de melhor para ajudar o grupo (solidariedade). Partindo da experiência, educam-se cidadãos mais responsáveis, autónomos, ativos, participativos e produtivos. Nesta linha veio colocar-se a Estratégia de Lisboa (EU, 2000: n.º 25-26): passar do *ensino* centrado nos programas/currículos uniformes e iguais para todos os alunos e todas as escolas, lecionados a partir do professor (instrução escolar) para uma *aprendizagem* inclusiva centrada no aluno, a partir e através das suas experiências preparando-os para a vida e promovendo-lhes capacidades de literacia. No nível 1 do QEQ (EU, 2008), onde se centra esta investigação, a criança necessita desenvolver conhecimentos gerais básicos e aptidões básicas para a realização de tarefas simples que permitam trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado, sendo a base de toda a escolarização. Aprende-se a partir da experiência: literacias em leitura, matemática e ciências, entre outras, ao gosto de cada um ou da sua própria comunidade com o intuito de desenvolver ao máximo as suas capacidades e interesses.

Neste sentido, também aos professores são exigidas novas competências de ensino pois, mais do que ensinar conteúdos segundo os melhores métodos pedagógicos em sala de aula, têm agora a tarefa de acompanhar a aprendizagem de cada aluno, orientando-o de

modo a que atinja a autonomia inclusiva de *aprender a aprender*, conhecendo-se a si com as suas possibilidades em interação com o meio em que vive. Torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas baseadas na *pedagogia diferenciada* (Perrenoud, 2000), em *metodologias ativas* (De Bartolomeis, 1977) e de *projeto e de descoberta* (Hargreaves, 1998; Hernández, 1998), na *gestão flexível do currículo* (Roldão, 2000), num sistema de avaliação formativa que dê primazia ao percurso percorrido pelo aluno para chegar ao resultado final, aferido por uma avaliação sumativa de exames (inter)nacionais.

No *primeiro capítulo* desta investigação reflete-se sobre a evolução histórica e teórica dos dois paradigmas da educação, que tendem a coexistir em confronto e tenta descobrir-se se a finalidade da escola continua a ser apenas transmitir conhecimentos ou desenvolver aprendizagens inclusivas e competências para os saber aplicar na vida real (literacia). Apresenta-se alguns métodos e estratégias utilizados no decorrer deste percurso, entendidos como um meio e não como um fim em si mesmos, para ajudar a construir reflexões mais fundamentadas e críticas sobre uma educação centrada nas aprendizagens dos alunos. No centenário da abertura da escola nova de Bierges, analisa-se sumariamente o modelo pedagógico aplicado por Faria de Vasconcellos (1912) e compara-se com a atualidade. Em Portugal que mudanças estruturais, organizacionais e curriculares têm sido propostas pelo ME nesse sentido? Existem contextos educativos que dificultam a sua exequibilidade? Verifica-se o percurso seguido pelas escolas portuguesas do nível 1 nas sucessivas reformas do sistema educativo, desde a “democratização” escolar até ao que se pretende para a educação atual e apresentam-se algumas propostas para a exequibilidade de aprendizagens inclusivas.

Tendo em conta que os professores são um dos núcleos centrais do sistema educativo e que a mudança só “pode vir a ter sentido e a ser profundamente eficaz se tiver com ela os professores para a implementar” (Roldão, 2001_a: 10-14), no *segundo capítulo*, procura-se responder às seguintes questões: Quais as representações dos docentes do nível 1 sobre o desenvolvimento de uma educação centrada nas aprendizagens dos alunos? Os docentes consideram que existem contextos educativos que dificultam a sua exequibilidade?

Apontam-se as seguintes hipóteses (a verificar ou não):

1. Os docentes de nível 1 consideram relevante centrar a pedagogia no aluno para desenvolver aprendizagens inclusivas (?).
2. Quanto mais tempo de serviço, mais idade, situação profissional mais estável e mais baixo é o nível de ensino mais os professores centram a pedagogia no aluno (?).

3. Os docentes consideram que existem contextos educativos que dificultam a prática de uma pedagogia centrada no aluno (?).

Para a recolha de dados, utiliza-se a técnica de inquérito por questionário aplicado a professores do nível 1 do QEQ a lecionar em escolas públicas, privadas e cooperativas (incluindo IPSS) dos Quadros de Zona Pedagógica de Aveiro e Entre Douro e Vouga. Após a análise e tratamento de dados, com o recurso ao programa de análise de dados quantitativos SPSS (17.0) e através da análise de conteúdo, pretende-se conhecer as representações dos docentes sobre: a importância do desenvolvimento de competências em literacia e aprendizagens inclusivas na sua prática pedagógica; identificar os contextos educativos que dificultam a sua exequibilidade e, desta forma, refletir sobre qual a tendência seguida pelos docentes: o paradigma tradicional da instrução escolar ou o paradigma aprendizagem inclusiva (?).

Esta investigação termina com uma conclusão onde se relacionam os dois capítulos (parte teórica e empírica) e se lançam algumas reflexões para futuras investigações, sempre com intuito de contribuir para a melhoria da educação.

1. Do ensino tradicional à literacia e aprendizagens inclusivas

Muitas são as mudanças e inovações que se têm sentido ao longo dos tempos a nível da educação influenciada, numa relação dialética, por mudanças sociais, económicas e políticas. Neste capítulo apresenta-se o confronto entre o paradigma da escola tradicional (ensino igual para todos centrado no ensino do currículo lecionado pelo professor) e o da educação nova (aprendizagens inclusivas centradas nas aprendizagens do aluno). Isto é, faz-se a revisão da literatura desde o ensino tradicional, uniforme, estratificado, centrado nos programas escolares e no professor e na avaliação sumativa dos resultados dos alunos; às aprendizagens inclusivas centradas nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de competências, da capacidade de aplicação dos seus conhecimentos em contextos reais (literacia). Estes dois paradigmas, embora tenham a mesma finalidade de promover a melhor educação, têm coexistido em confronto desde o final do século XIX (Rocha, 1988) até aos dias de hoje. As escolas de hoje ainda próximas do ensino tradicional ou desenvolvem competências em literacia e aprendizagens inclusivas centradas no aluno?

O modelo pedagógico de FV (1912), relacionado com o movimento da escola nova, vai ao encontro do paradigma da educação centrada no aluno e ao desenvolvimento de competências em literacia e poderia conduzir à sua exequibilidade? Qualquer modelo pedagógico, métodos e estratégias devem ser entendidos como um meio e não como um fim em si mesmos. Assim, torna-se importante refletir sobre uma variedade de metodologias que visam uma educação centrada nas aprendizagens do aluno, tais como: a *metodologia ativa* (De Bartolomeis, 1977); a *metodologia de projeto e de descoberta* (Hargreaves, 1998; Hernández, 1998); a pedagogia ativa *learning by doing* e social (Dewey, 1915); o plano de Dalton (1920); o sistema Winnetka (1915); o ensino individualizado de Dottrens (1932); a aprendizagem de domínio de Bloom (1971); o método de Claparède (1905), de Cousinet (1920) e Freinet (1935); a pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1997) e a gestão flexível do currículo (Roldão, 2000). Mas desenvolver competências em literacia e aprendizagens inclusivas poderá conduzir à melhor educação para o aluno?

Em Portugal que mudanças têm vindo a ser feitas no sentido de centrar a educação nas aprendizagens do aluno e no desenvolvimento de competências de literacia para conseguir aprendizagens inclusivas? Quais as estratégias utilizadas nas escolas? Quais os contextos educativos que dificultam a sua exequibilidade? Quais as competências exigidas aos professores do nível 1? Relaciona-se o percurso europeu com o que se tem vindo a fazer no sistema educativo português para ir ao encontro do desenvolvimento de uma aprendizagem inclusiva no nível 1. Reflete-se sobre as mudanças (políticas e filosó-

ficas) e as dificuldades de aplicabilidade do paradigma da educação centrada nas aprendizagens do aluno. Pondera-se o papel dos docentes na exequibilidade do paradigma das aprendizagens inclusivas e da literacia e as competências que lhes são exigidas. Por fim, apontam-se percursos para as escolas de nível 1 que podem ajudar os professores neste processo de mudança.

1.1. Ensino tradicional *versus* aprendizagem inclusiva centrada no aluno

As escolas de hoje ainda estão próximas do ensino tradicional ou desenvolvem competências em literacia e aprendizagens inclusivas centradas no aluno?

O ensino tradicional, uniforme e estratificado, centrado nos programas escolares, no professor e na avaliação sumativa dos resultados dos alunos foi colocado em causa com o aparecimento do movimento da educação/escola nova, no início do século XX (Rocha, 1988). Este movimento surgiu porque a escola já não correspondia às condições exigidas pela sociedade. Uma educação baseada na transmissão de conteúdos programáticos, por parte do professor, não promovia o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas, exigindo-se uma mudança de paradigma. A educação nova veio revolucionar perspetivas e metodologias da escola tradicional, pois defendia a participação ativa de cada indivíduo na sua aprendizagem, promovendo a prática de um ensino individualizado, associado à pedagogia diferenciada, à utilização de métodos ativos de aprendizagem e à metodologia de projeto. A escola nova visava o desenvolvimento da capacidade de saber aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos reais (literacia). Os conhecimentos promoviam-se a partir da experiência e só existiam como instrumento para melhor compreender a realidade. Partia-se da experiência dos alunos para chegar à teoria, tendo-se em conta os seus interesses e necessidades e respeitando-se as suas diferenças e ritmos individuais. Pretendia-se desenvolver competências para que todos se tornassem cidadãos ativos, críticos, participativos, responsáveis e autónomos, ou seja, saber aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos diversificados e reais. A aprendizagem era, desta forma, inclusiva e potenciava uma melhor compreensão e inclusão na sociedade porque umas das finalidades da escola era desenvolver a capacidade de adaptação à vida social. Assim, pretendia-se formar cidadãos mais qualificados, produtivos e preparados para a vida. Este paradigma, iniciado há um século, é semelhante ao proposto para a educação centrada nas aprendizagens inclusivas e na literacia (Unesco, [2003](#); OCDE, [2006](#); OCDE, [2011](#); EU, [2000](#); EU, [2010](#)) e poderia ser considerado a sua

base, embora tenha vindo a permanecer como uma utopia pois as escolas continuam, na prática, com um pendor mais tradicional.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948) veio iniciar o processo de democratização da educação ao referir, no artigo 26.º que “toda a pessoa tem direito à educação”, devendo ser gratuita e obrigatória. A democratização tornou-se uma preocupação internacional, vindo a ser implementadas uma série de medidas para promover o direito de todos à educação, melhorar os sistemas de ensino e a qualidade de vida das pessoas. Todavia, a esta igualdade de oportunidades muitos associaram a educação igual para todos, ou seja, pretendeu-se que na escola pública se ensinasse o mesmo a todos, para todos serem iguais. Mas esta escola, segundo Bourdieu (1970), “reproduz” e “amplia o sucesso dos filhos dos privilegiados e considera «difíceis» os filhos dos trabalhadores que têm comportamentos culturais mais «fracos» no ponto de vista escolar, pelo que a igualdade de oportunidades pela escolaridade obrigatória não passa de um mito da ideologia republicana” (Meireles-Coelho, 2010_c: 592). Um mesmo ensino igual para todos é um processo adequado apenas a um restrito número de alunos. A escola ao preocupar-se, sobretudo, em transmitir conhecimentos/conteúdos, fragmentados em disciplinas, e com a respetiva avaliação em provas/exames não vai ao encontro do desenvolvimento integral do indivíduo e esses conhecimentos não são suficientes para serem aplicados na vida real.

O relatório Faure (Faure, 1972; Unesco, 1996) constituiu uma base fundamental para uma educação que visa o desenvolvimento integral do indivíduo.

“A educação a desenvolver assenta em duas coordenadas (...): a) a educação é permanente ao longo da vida de cada um; b) o foco do ensino dá lugar ao foco da aprendizagem e o sistema educativo fechado dá lugar ao conjunto dos recursos disponíveis localmente numa sociedade educativa” (Ferreira e Meireles-Coelho, 2011: 2).

Visava-se promover aprendizagens significativas para os alunos, adequando o ensino aos seus interesses e características, mas também às necessidades económicas da sociedade local, ligando a aprendizagem à vida profissional. A 17.ª sessão da Conferência Geral (Unesco, 1972) recomendou que o relatório Faure fosse considerado na elaboração de futuros programas educativos, refletindo e elaborando estudos sobre os problemas nele levantado, nomeadamente “o desenvolvimento da educação pré-escolar, a renovação da formação inicial de base e do ensino do segundo grau, (...) a ligação entre a educação e o trabalho e as exigências do progresso económico e social” (Ferreira e Meireles-Coelho, 2011: 2). O documento sobre o “ciclo de base da educação” (Unesco, 1974) surgiu nesse contexto de resolução dos problemas colocados na estrutura dos sistemas educativos e pode-se considerar fundador do conceito da educação básica, no

sentido mais qualitativo. A Unesco inicia o estudo do ciclo básico da educação “com novos objetivos, que implicam novos conteúdos, novos métodos e novas estruturas da educação, de modo que permitam que cada um se desenvolva plenamente, participe ativamente na vida social (educação, cultura e trabalho), se torne um cidadão produtivo e feliz, continue a sua educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo a sua personalidade criadora e o seu espírito crítico e promovendo a sua saúde e bem-estar pessoal, social e ambiental (Meireles-Coelho; Ferreira; Ferreira; Sousa, 2009: 2). A 35.^a Conferência Internacional da Unesco (1975) apresentou as principais tendências da educação: democratização da educação e a conseqüente reforma dos sistemas educativos que visam a inovação e a formação ao longo da vida, salientando-se também a evolução do papel dos professores como necessária para implementar todas estas inovações educativas.

O CE (COE) iniciou, paralelamente ao percurso da Unesco, reflexões sobre uma educação permanente e para todos, iniciando-se na educação de infância. A difusão de estabelecimentos de educação de infância e a continuidade deste nível para o ensino primário e a formação de professores e educadores sobre estes temas foram recomendações promovidas na Resolução n.º 3 da 6.^a Sessão da Conferência Permanente dos Ministros da Educação (COE, 1969). Seguem-se vários simpósios que analisam a continuidade educativa dos 3 aos 8 anos como uma primeira etapa da educação ao longo da vida e com vista a uma transição facilitada da pré-escola para o ensino primário (COE, 1981). O Projeto n.º 8 sobre Inovação no ensino primário (COE, 1988) considerou que o desenvolvimento contínuo da criança exige a continuidade entre os níveis de ensino. “Os processos de aprendizagem e as técnicas de ensino utilizadas deveriam levar à criação de um processo contínuo sem interrupções para as crianças dos 3-4 aos 11-12 anos numa mesma escola básica” (4.2.2.3). Para além disso, o desenvolvimento global da criança, que implica ter em conta as respetivas necessidades individuais, exige um percurso individualizado de aprendizagem, baseado em práticas de diferenciação pedagógica e “seria particularmente enriquecedor que fossem experimentadas formas flexíveis de agrupar os alunos sem recorrer a classes constituídas rigidamente a partir da idade ou nível dos alunos” (4.2.2.5).

O MEAB foi desenvolvido nos anos 60 e 80, particularmente em países anglo-saxónicos, que visava uma inovação pedagógica que respondesse às exigências do ensino individualizado, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos. Pretendia uma maior interação da escola com a comunidade; um reforço das equipas docentes, a nível de competências e de estabilidade, e uma renovação arquitetónica, em que as paredes fixas eram reduzidas ao mínimo para existir intercomunicação entre espaços polivalentes. O respeito pelas diferenças e ritmos individuais era um dos principais objetivos deste movimento, na me-

dida em que cada aluno tinha uma participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem, explorando o espaço e as atividades consoante os seus interesses e necessidades. Os professores exerciam o papel de mediadores das aprendizagens dos alunos, agrupados de forma flexível: “as classes estanques dão lugar a uma escola aberta com grupos permeáveis e temporários” (Meireles-Coelho e Silva, 2007: 6). Como tal, os professores não podiam trabalhar isoladamente, cada um na sua sala, tinham de pertencer a uma equipa pedagógica que acompanhavam cada grupo de alunos, realizando as planificações em conjunto e tendo sempre em conta o desenvolvimento de cada um. Para ser exequível, a gestão do tempo era igualmente flexível. Só assim era possível ter em conta as planificações individuais ou de grupo e realizar vários tipos de trabalhos ao mesmo tempo. O currículo/conteúdos programáticos tinha um carácter flexível e aberto, “que permite uma aprendizagem à medida e ao ritmo de cada um, com atividades obrigatórias e facultativas e recurso permanente aos meios mais adequados a cada um em cada momento” (Meireles-Coelho e Silva, 2007: 6).

Em Portugal, nos anos 60, sentia-se uma pressão internacional para que a educação fosse acessível a todos, na medida em que se considerava a expansão educativa como um fator determinante para o crescimento económico. A participação no Projeto Regional do Mediterrâneo (PT, 1964) foi essencial porque propunha mudanças quantitativas para o sistema educativo, de forma a aproximar-se das outras economias europeias. O projeto DEEB (*Development and Economy in Educational Building*), ligado ao anterior, veio permitir a construção de escolas, vulgarmente conhecidas por P3². Espaços escolares inovadores dentro do espírito da arquitetura funcionalista do MEAB procuravam ajustar-se aos novos métodos pedagógicos de colocar a criança no centro de toda a atividade escolar. Por outro lado, exigia-se uma formação docente mais especializada na realização práticas de diferenciação com os alunos, na elaboração de atividades e planificações adequadas às características e necessidades individuais, em técnicas de dinâmica de grupos, administração escolar e relações humanas a estabelecer em cada escola no meio envolvente. Todavia, estas escolas começaram a funcionar sem que tivesse existido essa formação, assim os docentes não conheciam o modelo subjacente à arquitetura das escolas, “surgindo situações de rejeição por parte dos professores e da opinião pública. Em 1986, o ME deixou de financiar o projeto” (Silva, 2007: 140).

² Nome da equipa da DGCE que elaborou o Projeto Normalizado de Escolas Primárias.

Entretanto, a mudança de regime político acarretou a democratização do sistema educativo, reformulando-o e massificando-o. As preocupações dos sucessivos governos incidiram sobretudo na efetivação generalizada de aumentar o período de obrigatoriedade do ensino e na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos para uma melhoria da qualidade do ensino. Foram tomadas medidas no âmbito da regulamentação do acesso e frequência da escola; da ampliação da rede escolar e no campo da formação de professores; da transformação de currículos e materiais de apoio e da alteração das formas de avaliação (DL n.º 538/79; DL n.º 301/84). As mudanças nos domínios curricular, de integração dos alunos portadores de deficiência e com dificuldades de aprendizagem (DL n.º 174/77; DL n.º 84/78; Lei n.º 65/79), de apoios sociais (DL n.º 170/80) e da formação de professores, conduziram a mudanças significativas no sistema de ensino.

“Com o objetivo de elevar o nível de preparação científica e pedagógica dos futuros professores, alteraram-se programas, conteúdos, formas de recrutamento de docentes e o modelo de gestão das escolas” (Abreu e Roldão, 1989: 82). A partir de 1976, como habilitação mínima para o ingresso nas escolas do magistério primário era exigido o 11.º ano do ensino secundário. O DL n.º 150-A/85 transferiu a responsabilidade da profissionalização em exercício para as Escolas Superiores de Educação, vocacionadas especificamente para a formação de docentes. Com a dinamização crescente da formação inicial e em serviço e na formação contínua procurou-se uma melhoria de qualidade e de valorização da função docente.

A LBSE (Lei n.º 46/86) promulgou que o ensino deve ser universal, obrigatório e gratuito, apresentando medidas de exequibilidade, pois “É da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (capítulo II- Artigo 2.º). Prolongou-se a escolaridade obrigatória de seis para nove anos de escolaridade e fixou-se a idade de quinze anos como limite da frequência escolar obrigatória. O ensino passou a ser composto por três ciclos sequenciais.

Posteriormente o DL n.º 286/89, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico e secundário. “A estrutura curricular procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocava ao nosso sistema educativo: a construção de um projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.”

Internacionalmente, a Unesco veio reforçar na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Unesco, 1990) uma edu-

cação básica universal, que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem e seja o fundamento para o desenvolvimento humano e a aprendizagem ao longo da vida. “ (...) é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (...). Os grupos não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educativas.” Em 1994, a Declaração de Salamanca veio introduzir e reforçar o conceito de escola inclusiva.

“Cada criança tem características, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas educativos devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (...), através de uma pedagogia centrada na criança” (Unesco, 1994).

O relatório Faure (Faure, 1972; Unesco, 1996) foi considerado um instrumento de referência para debate sobre a renovação dos sistemas educativos, apontando para uma cultura de educação baseada em quatro pilares: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver com os outros* e *aprender a aprender a ser*. Uma educação que desenvolva o indivíduo em todas as suas potencialidades, num processo de formação ao longo da vida, exige uma estrutura de ensino-aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências e literacias. Mais do que memorizar conteúdos, torna-se necessário ter a capacidade de os saber utilizar e aplicar em diferentes contextos da vida real, de modo a incluir todos na sociedade como cidadãos ativos, responsáveis, críticos, autónomos e participativos.

Neste sentido, torna-se cada vez mais pertinente uma formação ao longo da vida, dinâmica, baseada na estruturação de competências e desempenhos em função dos contextos; que apoia o desenvolvimento integral de cada um, tornando-o capaz de compreender a sociedade e de tomar decisões críticas e úteis.

A Estratégia de Lisboa (EU, 2000) tem por base o desenvolvimento de uma economia/sociedade europeia inovadora, competitiva e sustentável e “evidencia a necessidade de uma mudança clara de paradigma da educação (...) baseado na aprendizagem centrada no aluno (...) e na promoção do pensamento crítico e criativo, direcionado para o desenvolvimento de competências” (Duarte, 2010: 56). A EU remete para a necessidade de adaptação dos sistemas educativos e de formação europeus às exigências da sociedade de conhecimento e à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. De acordo com o Relatório final do Debate Nacional de Educação (PT, 2007_b: 14), “a aprendizagem tornou-se uma necessidade contínua e o conhecimento transformou-se no cativo intangível com maior impacto na competitividade económica internacional”. Cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade de informação e prevenir a info-exclusão e as novas competências bási-

cas, que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, deverão ser definidas num quadro europeu comum.

Na sequência destas estratégias, foi aprovado pelo CE o Quadro Europeu de Qualificações (EU, [2008](#)). O QEQ surge com o objetivo da criação de um quadro de referência comum que funcione como dispositivo de tradução entre os sistemas de qualificação dos Estados membros. Pretende também dar resposta à necessidade dos indivíduos obterem qualificações idênticas entre os países do espaço europeu no sentido de promover a sua mobilidade transnacional. Este quadro é:

“(...) constituído por oito níveis de qualificações que tipificam o que cada indivíduo é capaz de (...) *saber fazer* (...) em cada um dos níveis (...), que se baseia na descrição dos resultados de aprendizagem, definidos em termos de conhecimentos (teóricos e factuais); aptidões – *skills* (cognitivas, incluindo a utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo e práticas, implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos) e competências (como integração dos conhecimentos e aptidões em determinada situação)” (Cotovio e Meireles-Coelho, 2011: 17).

Ao definir as competências de base a desenvolver e aprofundar ao longo da vida, pretende ser uma medida de resposta aos processos de globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento. O QEQ salientou a importância do desenvolvimento de competências em TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), em Línguas Estrangeiras, do espírito empresarial e das aptidões sociais. Em Portugal os princípios do QEQ é assegurado pelo Quadro Nacional de Qualificações, através da [Portaria n.º 782/2009](#), “no que diz respeito à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação.”

A Estratégia Europeia 2020 (EU, [2010](#)) define como prioridades para tornar a economia europeia sustentável e inclusiva:

“(...) desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação; (...) promover uma economia mais eficiente em termos de recursos, mais ecológica e mais competitiva; (...) favorecer uma economia com níveis elevados de emprego que assegura a coesão económica, social e territorial” (EU, 2010: 12).

Para tal, é necessário “melhorar a qualidade do nosso ensino, reforçar o empenho da nossa investigação, promover a inovação e a transferência de conhecimento (...)” (EU, [2010](#): 14). Estamos perante um paradigma da educação, centrado nas aprendizagens do aluno que se pretende ao longo da vida. O aluno deverá construir o conhecimento a partir das suas experiências e descobertas, no sentido de desenvolver competência de literacia e tornar-se um cidadão autónomo, participativo e ativo. Os saberes para o século XXI prendem-se com o desenvolvimento, competências e literacias relacionadas com questões da cidadania global, do multiculturalismo e da ética, não descurando os saberes referenciais, relacionados com os diversos contextos socioculturais e tecnológicos. Uma

educação que promova aprendizagens inclusivas e que forme cidadãos mais qualificados, produtivos e preparados para as variadas situações que a sociedade globalizada requer (EU, 2000; EU, 2010). Este paradigma retoma os princípios da educação nova como um desafio crucial para o desenvolvimento de escolas democráticas, inclusivas e promotoras de cidadanias produtivas. Mas estão as escolas de hoje preparadas para o implementar? Quais as condições necessárias para isso? Afinal continua a persistir um confronto entre a teoria (literacia e aprendizagens inclusivas centradas no aluno) e a prática (sistema demasiado estratificado, massificado, rígido e que se preocupa sobretudo com a transmissão de conhecimentos académicos e *dar* diplomas).

*

Embora as mudanças tenham sido muitas e significativas, a exequibilidade do paradigma da educação centrada nas aprendizagens do aluno e no desenvolvimento de competências em literacia continua a ser utopia. Apesar das mudanças teóricas se aproximarem do desenvolvimento de aprendizagens inclusivas, a finalidade principal de muitas escolas é sobretudo transmitir conhecimentos académicos e avaliá-los de igual forma para tudo e todos, porque ainda se confunde igualdade de oportunidades com educação igual para todos.

Da teoria à prática tem existido um fosso difícil de colmatar e grande parte das escolas tendem a manter o seu carisma tradicional (sistema demasiado estratificado, massificado, rígido e baseado numa avaliação sumativa), isto de acordo com a revisão bibliográfica. O paradigma do ensino tradicional e o paradigma da educação centrada no aluno têm coexistido em confronto desde o final do século XIX (Rocha, 1988), embora ambos tenham o intuito de promover a melhor educação. Se as escolas, na prática, se aproximam mais do modelo tradicional, torna-se importante refletir sobre modelos pedagógicos e pedagogias seguidas no sentido de conseguir encontrar um caminho que facilite a exequibilidade do paradigma da educação centrada nas aprendizagens do aluno e ainda ponderar a consolidação dos dois porque “o que é oposto encaixa e das diferenças nasce a mais bela harmonia, tudo se faz a partir de contrários” (Heráclito). Se existe esta discrepância torna-se pertinente promover medidas que, de uma forma progressiva, ajudem os professores a centrarem a pedagogia no desenvolvimento de aprendizagens inclusivas e de literacia, apostando na formação destes profissionais.

O modelo pedagógico de Faria de Vasconcellos

O modelo pedagógico de FV vai ao encontro do paradigma da educação centrada nas aprendizagens inclusivas do aluno e no desenvolvimento de competências em literacia e poderia conduzir à sua exequibilidade?

As escolas novas apareceram para dar “corpo efetivo em instituições às ideias pedagógicas renovadoras” expendidas no final do século XIX e início do século XX (Rocha, 1988: 54). Cecil Reddie criou a primeira escola nova em Inglaterra, em 1889. O seu instituto de ensino-aprendizagem, que funcionava em regime de internato, tinha feições inovadoras e pretendia pôr em prática as teorias defendidas por Herbart. Muitas foram as escolas criadas com intuito de colocar em prática ideias que revolucionaram perspetivas e metodologias da escola tradicional. Mas foi em 1912 que FV desenvolveu em Bierges, na Bélgica, uma escola nova considerada por Adolphe Ferrière, fundador do *Bureau International des Écoles Nouvelles*³, como “uma Escola nova modelo”, pois satisfazia 28,5 pontos dos 30⁴.

FV ao considerar que “antes de ensinar a criança é preciso ensiná-la a aprender” (Vasconcellos, s.d: 46) centra a pedagogia nas aprendizagens do aluno, nas suas experiências, interesses e necessidades. O seu modelo pedagógico partia da experiência da criança e valorizava os trabalhos manuais e a cultura física. Como o ensino é baseado na experiência, a teoria resulta da prática e da pesquisa pela observação e pela descoberta. A escola de FV pretendia que a aprendizagem resultasse de um processo o mais natural e espontâneo possível “dado que somente a influência total do meio no qual a criança se move e cresce permite contribuir para uma educação plenamente eficaz” (Vasconcellos, 2012: 10). Por isso situava-se no campo (ambiente natural da criança) e em regime de internato.

As coisas, os seres, as formas de vida e de trabalho eram apresentados à criança no seu ambiente natural.

“O ensino é baseado em *factos* e *experiências*. A aquisição de conhecimento resulta de observações pessoais (visitas a fábricas, trabalhos manuais, etc.) ou, na falta destas, outras observações recolhidas em livros. A teoria segue-se, em qualquer caso, à prática, nunca a precede” (Vasconcellos, 2012: 13).

³ Fundada em 1899 tinha como objetivo reunir, coordenar e difundir o conjunto de informações relativas ao movimento da Educação Nova.

⁴ No prefácio da obra de FV *Une école nouvelle en Belgique* (1915), Ferrière os 30 pontos característicos da Educação Nova, aos quais se teriam que satisfazer pelo menos quinze para que uma escola fosse considerada *nova* (cf. anexo I).

O ensino baseava-se também na *atividade pessoal* da criança e em *interesses pessoais* num trabalho individual e coletivo que “procura abrir o espírito para uma cultura geral de apreciação crítica e não de uma acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, verificação, lei” (Vasconcellos, 2012: 12). A criança pode observar, experimentar, agir, manipular, criar, construir, etc. O que importa é saber servir-se dos conhecimentos adquiridos e saber utilizá-los (literacia). O conhecimento resulta da experiência onde cada um encontra o seu percurso de aprendizagem dentro do grupo (aprendizagem inclusiva).

Assim, na escola de FV existiam formas diferentes de agrupar os alunos, que não a constituição estanque de turmas por níveis etários.

“Mas isso não quer dizer que a educação individual seja ideal. (...) nada supera uma classe, porque nada pode substituir as sugestões, as solicitações, as reações de um ambiente social (...). Mas o ensino coletivo tem desvantagens quando aplicado a um número elevado de alunos. Quanto maior o número de alunos, mais forte é a tendência para uniformizar o ensino (...). Daí a instituição nas Escolas Novas das chamadas “turmas móveis”, por oposição ao que são, na rigidez da organização oficial, as turmas regulares sucessivas que recebem os alunos em grupos que não têm em conta o seu grau de desenvolvimento. No regime de turmas móveis, pelo contrário, os alunos são agrupados de acordo com as suas aquisições e capacidades, de modo que uma criança pode estar no 6.º ano em francês, no 5.º a inglês, no 4.º em aritmética” (Vasconcellos, 2012: 74 - 75).

A escola nova de FV organizava os alunos consoante as necessidades e interesses dos alunos e de acordo com os diferentes objetivos e critérios (grupos de trabalho, ateliers ...).

No sistema de avaliação do modelo de FV participava o aluno, principal responsável pela sua aprendizagem, e os restantes colegas. Pretendia-se desenvolver nas crianças o espírito crítico, a responsabilidade e o controlo dos seus atos, “bem como fortificar o seu sentimento de equidade, justiça, benevolência...” (Ferreira e Meireles-Coelho, 2011_a: 3). Valorizava-se o progresso individual para chegar à aprendizagem, em que cada um compara o seu «eu» presente com o seu «eu» passado (...), reflete sobre si e avalia os seus esforços realizados, mas aprecia também os outros” (Ferreira e Meireles-Coelho, 2011_a: 3). A avaliação era sobretudo formativa e construtiva, no sentido de promover o desenvolvimento das aprendizagens de cada um e não apenas nos conteúdos que memorizou ou assimilou.

“No final de cada período, procedemos à avaliação não só do trabalho, mas também de outros elementos resultantes da vida moral e social do aluno (...) incluímos neste processo os professores, os colegas do aluno e o próprio aluno. E a avaliação é o resultado do esforço realizado pelo aluno, não em comparação com o dos outros alunos, mas apenas com o seu próprio esforço, com os resultados do seu trabalho no passado” (Vasconcellos, 2012: 105).

Há 100 anos, FV desenvolveu uma modelo pedagógico centrado nas aprendizagens do aluno e no desenvolvimento de competências de literacia. As estratégias de metodologia

ativa, indutiva e por projetos conduziam o aluno a *aprender a conhecer*. Ao utilizar os conhecimentos adquiridos para construir, criar, manipular, agir nas mais diversas situações (literacia) estavam a *aprender a fazer*. Sendo cada um responsável pela sua própria aprendizagem e existindo uma avaliação de conhecimentos em que cada um se compara apenas com aquilo que já aprendeu, estavam a *aprender a viver com os outros e aprender a ser*. FV construiu um modelo direcionado para as diretrizes atuais da educação-formação para uma cidadania produtiva.

A 1.^a Guerra Mundial (1914-1918) veio alterar o percurso das Escolas Novas. Em 1921, no Congresso da Liga Internacional para a educação nova⁵ são adotados os sete princípios da educação nova, reformulando-se os anteriores trinta. As ideias apresentadas voltaram a ser reformuladas devido aos novos contextos sociais, políticos e económicos, consequência da 2.^a Guerra-Mundial (1939-1945), pelo movimento da educação moderna.

*

A escola de FV promovia: uma educação centrada nas aprendizagens do aluno, a partir das suas experiências onde o conhecimento advinha da prática e só existia para ser aplicado em contextos reais, por isso tornavam-se aprendizagens inclusivas pois cada um se desenvolvia de forma integral, sendo autónomo, participativo e ativo; o desenvolvimento de um currículo local que ia ao encontro das necessidades dos alunos e da sociedade onde estavam inseridos; uma forma de organizar/agrupar os alunos consoante as suas necessidades educativas e as competências que se pretendiam desenvolver (“turmas móveis”); e uma avaliação formativa e contínua que valorizava o processo para chegar ao produto final, assim cada aluno se responsabilizava pela sua aprendizagem, comparava-se apenas consigo, sabendo o que tinha aprendido e o que lhe faltava aprender.

O modelo de FV foi visto, no século XX, como uma utopia pedagógica, mas poderá representar um desafio para a educação do século XXI porque a aplicação das suas medidas poderia tornar exequível uma educação que promove competências em literacia (Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011) e aprendizagens inclusivas (EU, 2000; EU, 2010).

⁵ *Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle*, que se seguiu à Bureau International des Écoles Nouvelles (1899) que reúne alguns grupos, como o Grupo Francês da Educação Nova, e que passou a publicar a revista *Pour l'ère nouvelle*.

Literacia e aprendizagem inclusiva

Desenvolver competências em literacia e aprendizagens inclusivas poderá conduzir à melhor educação para cada um?

Vários são os modelos pedagógicos que têm sido estudados numa tentativa de saber como aprendemos, quais as condições necessárias para aprender e quais as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas. Segue-se uma definição de conceitos e apresentam-se alguns modelos pedagógicos que visam o desenvolvimento de competências em literacia e aprendizagens inclusivas.

Existem vários conceitos de aprendizagem, ligados a diferentes teorias que acentuam diferentes aspetos. Silva (2000: 31) define aprendizagem como: “uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável.” Se aprendizagem visa a construção pessoal tem de haver obrigatoriamente uma experiência pessoal, isto é, “uma procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir e através de mecanismos de assimilação e acomodação.” Mas por este motivo só se verifica “nos seus efeitos, (...) nas modificações que ela opera no comportamento exterior, observável do sujeito.” (Silva, 2000: 32) daí a dificuldade de avaliara efetivamente o que cada uma aprende. É, assim, natural que os alunos desenvolvam diferentes estratégias de aprendizagem para aprender a mesma coisa, distinguindo-se cinco tipos de variáveis numa estratégia:

“os instrumentos (mais visuais ou mais auditivos, escritos ou verbais...), o procedimento (mais global ou mais analítico...), o grau de orientação (diretividade - tolerância ou intolerância à incerteza, reflexividade ou impulsividade, maior ou menor necessidade de independência), a inserção sociocognitiva (uso mais ou menos acentuado da interação social, divergência ou convergência...) e a administração do tempo” (Silva, 2000: 48)

Esta diversidade de estratégias de aprendizagem só pode ser desenvolvida se a educação for centrada nas aprendizagens dos alunos, de modo a que cada um possa utilizar a sua estratégia de aprendizagem.

O conceito de *inteligência* também tem sido estudado na perspetiva de diversas teorias: *fatorial ou psicométrica* – inteligência entendida como uma habilidade inata e fixa e que pode ser medida pelos testes de inteligência; *desenvolvimentista* (Piaget, 1967) – as estruturas ou esquemas mentais podem ser desenvolvidos em quatro estádios⁶; *cognitivista* – parte da identificação dos processos mentais adquiridos para execução das tarefas e

⁶ Sensório-motor (dos 0 aos 2 anos), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos) e operatório-formal (dos 12 aos 16 anos).

da respetiva sequência e condições de execução. Contudo, estas teorias não focam o meio sociocultural do indivíduo, no qual a sua inteligência se estrutura, se manifesta e se desenvolve. Silva (2000) considera que a inteligência é resultado não só de fatores genéticos, como também de fatores experimentais e contextuais. Tem de ser tido em conta o formato e o conteúdo das tarefas, assim como toda uma diversidade de aspetos de ordem atitudinal e motivacional na análise de desempenho cognitivo. Dentro da teoria cognitivista encontra-se a das *inteligências múltiplas*, defendida por Gardner (1983) que vem alterar a tradicional conceção de que a inteligência era um talento inato que não se alterava nem com a idade, nem com a aprendizagem, nem com a experiência e que se podia medir com testes de QI⁷. Gardner define inteligência como um conjunto de capacidades, de aptidões e de habilidades mentais a que se podem denominar inteligências. A maior parte das pessoas possui todo o espectro das inteligências, mas cada indivíduo revela diferentes características cognitivas, variando no grau de domínio e na natureza das suas combinações. As inteligências apontadas por Gardner são oito⁸: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Cada uma destas inteligências contém várias subinteligências podendo ainda ser conceituadas em três categorias mais amplas.

“As inteligências são também influenciadas pela cultura onde cada indivíduo nasce e vive, que pode ainda desenvolver várias inteligências, pois utilizamos e combinamos as mesmas de maneira muito pessoal. Nesta perspetiva, restringir “os programas educacionais ao domínio de inteligências linguísticas e matemáticas minimiza a importância de outras formas de conhecimento” (Campbell, Campbell e Dickinson, 2000: 21).

“A partir do momento em que se sabe que existem diferentes estilos de ensino e aprendizagem, assim como diferentes inteligências individuais, é indesculpável querer que todos os alunos aprendam a mesma coisa da mesma maneira” (Silva, 2000: 46). A educação deve ser concebida de forma a responder aos diferentes perfis intelectuais e ter em conta as várias inteligências. A utilização de estratégias de ensino-aprendizagem devem partir dessas diferenças individuais, procurando favorecer a combinação das inteligências de

⁷ Teste de Quociente de Inteligência que mede as capacidades lógicas ou lógico-verbais.

⁸ Inteligência linguística consiste na capacidade de pensar com palavras e de usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos. A inteligência lógico-matemática permite calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas. A inteligência espacial possibilita pensar de maneira tridimensional e o indivíduo compreende as imagens externas e internas, recria e transforma as imagens e descodifica informações gráficas. A inteligência cinestésico-corporal permite a manipulação de objetos e a coordenação de habilidades físicas e motoras. A inteligência musical consiste na sensibilidade para o ritmo, a melodia, a entoação e o tom. A inteligência interpessoal é a capacidade para compreender e interagir com o outro e a inteligência intrapessoal é a capacidade de autoconhecimento. A inteligência naturalista consiste na observação e compreensão de padrões da natureza e aqueles que são criados pelos seres humanos.

cada um e avaliar regularmente a sua evolução, de modo a proporcionar o desenvolvimento integral do aluno e respeitar a sua individualidade.

A *pedagogia ativa (learning by doing)*, defendida por John Dewey (1915), iniciou o movimento ativista na educação. O aluno é colocado em situações de experiência direta em contacto com os objetos de modo a enfrentar problemas autênticos e encontrar soluções. Através do método científico (problema-hipótese-experimentação-resultados-reformulação da hipótese, se necessário), parte-se de situações reais para construir o conhecimento. Utilizam-se métodos de trabalho ativo e cooperativo, respeitando a individualidade da criança e a sua socialização.

A metodologia ativa de De Bartolomeis (1977) torna a criança protagonista da sua aprendizagem (*puerocentrismo*) que deve partir das suas experiências. Os conteúdos programáticos (instrumentos do saber) são aprendidos após a compreensão da sua funcionalidade para a resolução de situações reais. Este tipo de metodologia relaciona-se com o método de *projetos* (iniciado nos Estados Unidos em 1917) porque, ao organizar as atividades em projetos do interesse dos alunos, motiva-os intrinsecamente para a aprendizagem e esta, por sua vez, ocorre naturalmente como consequência da resolução de situações reais. Assim, os programas eram flexíveis, dinâmicos e estavam ao serviço das crianças e das suas experiências, havendo também espaço outras atividades/metodologias. Hernández (1998) propõe uma organização do currículo por projetos de trabalho num ensino onde o aluno é responsável pelas sua aprendizagens e estas resultam de projetos relacionados com as suas experiências e realidade. Também Claparède (1905) defendia uma pedagogia centrada nas necessidades e interesses da criança, onde a escola funcionaria com um programa mínimo comum obrigatório, mas com um certo número de áreas/matérias à escolha do aluno, portanto aberto e flexível. Promovia-se um ensino ativo e adequado às características e aptidões individuais, adequado a todos e para todos.

O *Plano de Dalton* (1920), quando utilizado conjuntamente com outras estratégias, permitia que o aluno se responsabilizasse pela própria aprendizagem e o professor assumia um papel de mediador das mesmas. Baseava-se em contratos de aprendizagem individual, repartidos em unidades de tempo. Consoante as necessidades, os alunos assinavam os contratos e frequentavam os diferentes laboratórios de aprendizagem. Os alunos agrupavam-se por salas onde desenvolviam o conhecimento através de matérias diversas e cujo trabalho era controlado por cada um, através da autoavaliação por objetivos. Todavia, a ausência de aulas coletivas limitava a socialização e a continuava-se a dar primazia aos conteúdos em vez dos interesses dos alunos. O *sistema Winnetka* (1915)

desenvolvia métodos de aprendizagem individualizada, progressiva e autocorretiva de passagem de umas unidades para as outras. O programa de cada disciplina era dividido em unidades de trabalho e a aprendizagem era efetuada através de fichas sequenciais, progressivas e corretivas que permitiam um controlo rigoroso das aprendizagens de modo que cada aluno só passava à etapa/unidade de trabalho seguinte quando dominasse a anterior. Inspirado nos métodos de Dalton e Winnetka, Robert Dottrens (1932) desenvolveu o ensino individualizado, adaptado às possibilidades de cada um através do trabalho individualizado porque é:

“(...) adaptado a cada indivíduo, porque será ele próprio a executá-lo em condições bem precisas. (...) Não consiste (...) em fazer executar individualmente a mesma tarefa por todos, mas em escolher para cada um a tarefa particular que lhe convém. Também não consideramos o trabalho individualizado como um fim em si mesmo mas como um meio a empregar, conjuntamente com outros, para assegurar à criança um desenvolvimento normal e uma formação do espírito” (Dottrens, 1975: 28).

Promove-se a aprendizagem individualizada no grupo, permitindo o desenvolvimento de competências académicas, num ensino adaptado a cada um e não ao conjunto, sem descurar a socialização do indivíduo porque “certas noções e certos hábitos apenas poderão ser adquiridos pela vida em sociedade” (Dottrens, 1975: 31).

A estratégia de *aprendizagem de domínio* de Bloom (1971) combina a individualização com a instrução em sala de aula, de modo a que todos atinjam um nível específico de domínio. Ajustam-se as diferenças individuais e acrescentam-se técnicas corretivas especiais para ajudar a diagnosticar dificuldades de aprendizagem de forma a apoiar os alunos na sua superação. Em vez da tradicional comparação de níveis de desempenho entre alunos, a eficiência da aprendizagem é determinada consoante os alunos alcancem ou não um padrão de domínio em cada unidade. Assim o aluno verifica a evolução da sua aprendizagem, comparando o que sabia com o que já sabe e ainda o que deve melhorar.

O *método de trabalho de Cousinet* (1920) baseava-se em práticas colaborativas de grupo, envolvendo a troca de ideias, a análise de problemas e interesses comuns. Assim, essa confrontação dentro do grupo funcionava como corretivo e moderador das conceções individuais. Era também uma forma de desenvolver aprendizagens individuais porque cada indivíduo colabora numa tarefa específica do grupo, escolhida por si ou por o grupo numa perspetiva ativa. O professor tinha um papel de facilitador no trabalho do grupo e conseqüentemente das aprendizagens individuais.

Por sua vez, Célestin Freinet (1935) utilizava métodos de imprensa escolar para coordenar projetos individuais e trabalhos de grupo, respeitando a criatividade e espontaneidade da criança e promovendo o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem e a sua individuali-

dade. O método de instrução deveria ser utilizado apenas em casos muito específicos, dando prioridade à aprendizagem pela descoberta.

Dewey, De Bartolomeis, Hernández, Claparède, Cousinet, Freinet, Dalton, Winnetka e Dottrens apresentam métodos que visam aprendizagens inclusivas e uma educação centrada nas aprendizagens do aluno, numa tentativa de promover a melhor educação para cada um. Salienta-se que essas metodologias representam experiências ricas a ter em consideração, mas quando utilizadas como um meio e não como um fim em si mesmas e como técnicas exclusivas. Devem ser flexíveis, adaptadas às aprendizagens das crianças e aos diferentes contextos educativos.

O estudo do CNE (PT, 2004) inclui o levantamento de experiências educacionais em países europeus e nos EUA, com o intuito de identificar as principais tendências na definição de um conjunto de saberes básicos, ou seja, as competências essenciais a todos os cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Considera essencial desenvolver em cada indivíduo: a) a capacidade de *aprender a aprender*, importante para a aprendizagem ao longo da vida, o que implica mobilizar estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas para procurar, processar e organizar a informação de tipos e fontes múltiplas; b) a capacidade de comunicar adequadamente, envolvendo o domínio da língua materna e línguas estrangeiras; c) a capacidade de ser um cidadão ativo, que significa agir com responsabilidade na ótica pessoal e social; d) a capacidade de ter um espírito crítico, ter opiniões pessoais, informadas, refletidas e responsáveis sobre as mais diversas situações; e) a capacidade de resolver problemas diversos, mobilizando conhecimentos, capacidades e estratégias para ultrapassar os mais diversos obstáculos. Estes conjuntos de saberes são “coerentes com os princípios enunciados pela UNESCO sobre a Educação para o século XXI e implicam a consolidação das quatro aprendizagens estruturantes: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*” (PT, 2004: 54).

Se os saberes básicos são as competências funcionais que todos devem possuir para aprender ao longo da vida, deixam de estar centrados apenas nos conteúdos para se focarem na ação. Passam a ser da ordem da *competência*, no sentido dado por Perrenoud (2000), como um “saber em ação” ou “saber em uso”. Consiste na capacidade de utilizar adequadamente os saberes adquiridos nos diferentes contextos, dando sentido ou uso a esses saberes e conhecimentos. Tornam-se aprendizagens inclusivas e significativas para os alunos, aproximando-se do conceito de literacia (Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011). A literacia consiste no desenvolvimento da capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, problematizar e resolver situações da vida real em

contextos diferenciados. Ao se dar ênfase ao desenvolvimento de competências em literacia promovem-se aprendizagens inclusivas, que partem da experiência de cada um e lhe acrescentam uma mais-valia que potenciam uma melhor inclusão na sociedade.

“A literacia comporta tornar as pessoas (...) detentoras dos instrumentos funcionais e cognitivos que lhes permitem aprofundar e funcionar dentro de um determinado nível e campo” (Roldão, 2001_a: 26). Segundo Silva (2009: 49): “A literacia pode ser perspectivada como um *continuum* complexo, integrando literacias em domínios específicos, conjuntos de saberes e competências para usá-los” e, assim, designa um conhecimento processual em aberto, em constante adaptação e reformulação. O que permite responder eficazmente à constante variabilidade das dinâmicas temporais e, conseqüentemente, à mudança contínua de conhecimentos.

Pretende-se que o aluno seja capaz de utilizar adequadamente os conhecimentos nos diferentes domínios do saber, na vida social, pessoal e profissional. Como tal não se pode descurar o aspeto inclusivo, multicultural e transdisciplinar da educação, pois o indivíduo precisa de ser educado integralmente e não apenas em algumas das suas dimensões (Morin, 1999). As competências essenciais são: flexíveis porque se encontram em constante construção; transdisciplinares e transversais às diversas áreas do conhecimento; universais e independentes da marcação histórica e/ou espacial. “O conhecimento de competências reais de leitura, escrita e cálculo da população (...) tem vindo a constituir-se como uma das preocupações, não só de um número cada vez maior de países como também de organizações internacionais como a Unesco, a OCDE e a UE” (Benavente, 1996: 4).

Em Portugal, segundo o estudo de Benavente⁹ (1996) e também de acordo com os relatórios PISA¹⁰ existe um fraco perfil de literacia. Isto deve-se a um conjunto de fatores históricos e culturais que acarretam “aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida” (1996: 4), nomeadamente:

“(...) meios familiares de origem extremamente carenciados de habilitações literárias e modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia, tecido económico profissional muito pouco qualificado e mesmo desqualificante quanto a competências de leitura, escrita

⁹ O primeiro Estudo Nacional de Literacia realizado em Portugal que utilizou uma metodologia de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, dos 15 aos 64 anos.

¹⁰ Como o *Programme for International Student Assessment* (2000, 2003, 2006, 2009), conhecido em Portugal por “PISA” e conduzido pela OCDE, teve como finalidades verificar o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências nos domínios das literacias leitora, científica e matemática. Pretendia-se também identificar competências transversais a estas áreas. O conceito de literacia utilizado no PISA remete para a capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que resolvem variadas situações.

e cálculo, insuficiente expansão do sistema de ensino e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas” (Benavente, 1996: 12).

Este problema de iliteracia representa uma preocupação educacional, social e económica, na medida em que “geram (...) riscos sérios de exclusão social e, para os países riscos não menores de subalternização económica, cultural e política” (Benavente, 1996: 12).

“Em Portugal, por muito significativas que tenham sido as transformações nas políticas e filosofias da educação e da formação, estudos internacionais (...) dão-nos conta das inércias que insistem em persistir, impedindo os cidadãos portugueses de atingir padrões já atuais em alguns países da europa” (Silva, 2009: 31).

É um facto que as políticas educativas têm tido uma crescente preocupação com a qualidade e a relevância da educação, contudo os sistemas educativos tendem a não responder às necessidades de todos os indivíduos, “o que é demonstrado por os níveis de formação incompleta, insucesso e abandono escolar” (Skillbeck, 1998: 3).

“Os sistemas educativos não estão a fazer o que deviam para garantir que os jovens, que por eles passam, aprendam bem o que se pensa que deviam aprender, e estejam bem preparados para assumir os seus futuros papéis nos diferentes subsistemas da sociedade” (Unesco, 1998: 62).

Se a educação está relacionada com o desenvolvimento de competências em literacia não se pode medir apenas pela quantidade de anos escolares obtidos, embora se verifique “que quanto mais elevados forem os níveis de instrução de uma população tantas mais são as hipóteses de que o seu perfil de literacia melhore” (Benavente, 1996: 5). Uma educação-formação que promova o desenvolvimento de competências de literacia transponíveis para a vida prática exige novos esforços por parte das entidades educativas e de todos os seus intervenientes. É importante reorganizar o sistema de ensino de modo a proporcionar a todos um conjunto básico de competências, comuns internacionalmente. Daí a importância do QEQ (EU, 2008), criado com esse objetivo. Logo desde o nível 1 pretende que cada um aprenda a partir da sua experiência literacias em leitura, matemática e ciências que, por sua vez, incluem muitas outras: em línguas estrangeiras, em TIC, financeira, social... que podem e devem ser desenvolvidas de acordo com o gosto de cada um e com o apoio de recursos da comunidade.

A educação e formação centram-se, por sua vez, na literacia (Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011), que não dá prioridade à aquisição de conhecimento académico em si, mas ao desenvolvimento da capacidade de... Torna-se, assim, uma aprendizagem inclusiva que parte da experiência de cada um e lhe acrescenta uma mais-valia que potencia uma melhor inclusão na sociedade.

Para promover a melhor educação para cada um é necessário centrá-la nas suas aprendizagens, partir da sua realidade e das suas experiências, para que consigam aplicar os conhecimentos aprendidos em contextos diversificados, ou seja, capacidades de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, problematizar e resolver situações da vida real em contextos diferenciados (literacia). Uma educação centrada nas aprendizagens do aluno e que promova capacidades de literacia é mais justa, democrática, significativa e melhor para todos e para cada um em particular (aprendizagem inclusiva), promovendo a inclusão na sociedade.

**

As escolas estão desafiadas a transformarem-se em centros locais de aprendizagem inclusiva, centrados no desenvolvimento de competências em literacia e da autonomia e responsabilidade de cada um que conduzam a uma inclusão na sociedade (EU, 2000; EU, 2010; Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011), como já fazia, no seu tempo, Faria de Vasconcellos (1915, 2012). O movimento da educação nova promovia o conceito e a prática do ensino individualizado, associado à pedagogia diferenciada, à escola ativa e ao trabalho colaborativo e reflexivo, com vista a alcançar o desenvolvimento de competências em literacia, numa educação verdadeiramente inclusiva. A partir da experiência e da realidade pretendia-se chegar ao conhecimento que só fazia sentido quando utilizado em contextos diversos (literacia) e adequados à sociedade. As escolas novas iam além do ensino baseado sobretudo em programas e/ou conteúdos programáticos, *dados* de igual maneira para todos os alunos e que apenas transmitem conhecimentos académicos que dificilmente são aplicados noutros contextos da vida.

Passado um século a problemática persiste e as escolas portuguesas, na prática, mantêm um pendor tradicional porque continuam preocupadas sobretudo em transmitir conhecimentos académicos e com a avaliação sumativa dos mesmos em exames e não tanto com aplicá-los em contextos reais. A igualdade de oportunidades não é ensinar de igual maneira o mesmo a todos, mas sim diferenciar para ir ao encontro dessa diversidade de modo que cada um encontre *o seu* lugar próprio na sociedade. Existe um fosso entre a teoria (tendências internacionais) e o que se pratica nas escolas o que conduz à preocupação de tentar encontrar meios para consolidar esse fosso e tornar exequível uma educação inclusiva que forme cidadãos ativos, participativos, responsáveis, autónomos, qualificados e produtivos (EU, 2000; EU, 2010).

1.2. Aprendizagens inclusivas em Portugal: percursos e práticas no nível 1

Em Portugal, que medidas têm vindo a ser tomadas nas escolas do nível 1 para desenvolver aprendizagens inclusivas e competências de literacia? Quais os contextos educativos que influenciam a sua exequibilidade? Quais as competências exigidas aos professores em todo este processo?

O paradigma da educação centrada nas aprendizagens inclusivas e no desenvolvimento de competências em literacia, promovido por entidades internacionais (EU, OCDE, Unesco) e por variados autores, implica mudanças profundas e controversas no sistema educativo português. Exige-se das escolas a promoção de *novos* saberes e, conseqüentemente, *novas* formas de ensinar e avaliar por parte dos docentes que, por sua vez, também deverão desenvolver *novas* competências. A aplicação de metodologias ativas, centradas nas aprendizagens dos alunos, tais como; a diferenciação pedagógica; a gestão flexível do currículo escolar (PCE, PCT); a utilização de metodologias de trabalho por projetos do interesse das crianças e relacionados com a realidade local e práticas colaborativas e reflexivas entre os intervenientes da educação; têm sido medidas importantes, mas não suficientes para ir ao encontro do paradigma das aprendizagens inclusivas e da literacia, existindo ainda variados contextos que dificultam a sua exequibilidade.

Gestão flexível e diferenciada do currículo e diferenciação pedagógica

Que estratégias têm sido utilizadas nas escolas portuguesas para ir ao encontro do paradigma da educação que promove competências em literacia e aprendizagens inclusivas?

O conceito de currículo escolar modifica-se consoante as diferentes épocas, contextos e pontos de vista teóricos, na medida em que “(...) é um campo complexo, onde se cruzam não só aspetos sociais, mas também políticos, económicos e culturais (...)” (Gonçalves, 2002: 24). O sistema de ensino português tem vindo a ser reformulado a nível curricular no sentido de dar resposta às exigências e necessidades de uma educação baseada em literacias globais e centrada nas aprendizagens dos alunos.

Em Portugal, até ao ano letivo 2011-2012, currículo definia-se como “o conjunto das aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (PT, 2001). O CNEB expunha o conjunto de competências essenciais, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, e as competências específicas, direcionadas a cada uma das áreas disciplinares e discipli-

nas. Ao apresentar uma definição alargada de competência, implicava a interatividade entre conhecimentos, aptidões e atitudes, aproximando-se do conceito de literacia. Recentemente o Despacho n.º 17169/2011 considera que o CNEB “não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o ensino básico” e currículo “deverá incidir sobre os conteúdos temáticos, (...) pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina” porque a categoria “competência” é vaga e difícil de aferir e dificulta a avaliação, quando assume um caráter sumativo e comparativo. O DL n.º 139/2012 (capítulo 1, art.º 2.º) revê a e caracteriza currículo por “o conjunto de conteúdos e objetivos que (...) constituem a base da organização do ensino e da avaliação dos alunos” e as capacidades a adquirir pelos mesmos “têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares.” Por outro lado, este decreto revê a estrutura curricular visando reduzir a dispersão curricular, aumentar a autonomia das escolas na gestão curricular numa maior liberdade de ofertas educativas nas escolas e flexibilização das cargas letivas. Nestas medidas valorizam-se os conteúdos dos programas como fim em si mesmos, contudo, é necessário não esquecer que as teorias curriculares atuais apontam duas características essenciais do currículo: a) o currículo enquanto construção social, que reflete as necessidades da sociedade onde se insere; b) o currículo como forma de aproximar o percurso escolar aos alunos, que reflete a necessidade de praticar uma aprendizagem inclusiva. Roldão (1999) remete para a operacionalização de um binómio em que o primeiro elemento prende-se com as aprendizagens essenciais comuns a adquirir na escola e o segundo termo refere-se à concretização que cada escola faz desse *core curriculum*. Currículo concebido como um projeto curricular, pensado para determinado contexto local e para ir ao encontro das aprendizagens dos seus alunos. Assim, currículo não se pode resumir a um conjunto de aprendizagens; é a finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora das aprendizagens que as transformam em currículo. “O currículo torna-se relevante e coerente para os alunos a partir do momento em que se relaciona com as suas vidas e os ajuda a compreender tanto o seu mundo como a(s) disciplina(s) a estudar” (Tomlinson e Allan, 2002: 88).

Na sequência do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, o DEB iniciou, no ano letivo de 1997-1998, o projeto de GFC, regulamentada pelo Despacho n.º 4848/97, e enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo DL n.º 115-A/98. O Despacho n.º 9590/99 define as linhas orientadoras para desenvolver o projeto de GFC nos estabelecimentos de ensino básico

representando um recurso eficaz na adequação dos conteúdos e das competências a desenvolver por cada professor para os seus diferentes alunos.

“Por GFC entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino-aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (...) com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Despacho n.º 9590/99).

A elaboração de projetos de GFC deve obedecer aos seguintes requisitos: a integração no PEE e nos PCT, a identificação da equipa responsável pela sua coordenação e a indicação do grau e amplitude do envolvimento do estabelecimento (se é aplicado ao nível de toda a escola ou a um ciclo de escolaridade). O DL n.º 6/2001 refere que as estratégias de desenvolvimento curricular deverão ser objeto de um PCE, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão. Este deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, num PCT, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos. Este diploma surge também da “necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação (...), a interdisciplinaridade, a coerência e a sequencialidade entre os ciclos que o compõem”, visto que as ruturas¹¹ existentes entre os vários ciclos no ensino básico dificultam a aplicação de uma GFC, que exige unidade. A articulação e a contextualização dos saberes são assim entendidas como promotoras de aprendizagens significativas e da formação integral dos alunos. O PEE deve ser elaborado de acordo com a realidade concreta e específica da escola, adaptando as metas de aprendizagens aos alunos. Nesse projeto deve constar as aprendizagens que cada escola considere prioritárias, dentro das balizas do currículo nacional, e os meios que considere mais adequados para a sua concretização.

O projeto de GFC pretende promover:

- Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas, numa tentativa de as tornar mais produtivas e direcionadas para a comunidade local;

¹¹ “Durante muito tempo, o que é hoje o 1.º ciclo, era a escola obrigatória para todos, a 4.ª classe. Todo o resto do sistema de ensino (...) foi pensado numa lógica diferente, que não era a do ensino para todos” (Roldão, 2001: 25). Na educação de infância e no 1.º ciclo trabalha-se em regime de monodocência, sendo um único professor responsável por lecionar todas as áreas disciplinares a um grupo de alunos. Nos 2.º e 3.º ciclos existe um professor especializado para dar cada disciplina e/ou área disciplinar.

- A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspetiva de desenvolvimento integral de cada um;
- O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adotando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores.

Gerir o currículo pressupõe diferenciar, adequar e flexibilizar. *Flexibilizar* no sentido de, num determinado contexto educativo, se delimita objetivamente as aprendizagens pretendidas, havendo a possibilidade de organizar a estrutura, a sequência e os processos a que essas aprendizagens conduzem. *Diferenciar* porque permite definir diferentes percursos e vias de acesso para atingir o mesmo fim, tanto ao nível das opções de cada escola para adequar as metas de aprendizagem ao seu contexto educativo como dentro de cada turma (PCT). Assim é possível responder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, para que cada um consiga chegar ao nível mais elevado da aprendizagem. Diferenciar no sentido de estabelecer diferentes vias para desenvolver as mesmas competências. *Adequar* significa procurar maneiras mais adequadas para que todos aprendam, no sentido de ampliar e não para restringir a aprendizagem.

“O (...) projeto curricular requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Mas os programas (...) são sempre apenas instrumentos do currículo e, por isso, reconversíveis, mutáveis e contextuais. O que tem de ser claro e relativamente estável (...) não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir (...). Ou seja, em vez do síndrome do cumprimento dos programas, o que importa é que os programas que se criam, se reconstruam e se desenvolvem, deem cumprimento ao currículo – isto é, alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem” (Roldão, 1999: 45).

As metas de aprendizagem para o currículo dos ensinos básico e secundário (PT, 2009) surgiram como um instrumento de apoio à gestão do currículo, pois são referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar dos diversos ciclos de ensino. Disponibilizadas para serem utilizadas pelos professores no seu trabalho diário, servem de apoio no acompanhamento–avaliação do percurso de desenvolvimento de cada aluno.

Todo este processo faz parte de um ciclo contínuo em espiral que define e formula a ação de cada escola, departamento curricular e de cada professor. Gerir é um processo que se estrutura em várias dimensões: análise, decisão, desenvolvimento, avaliação e redefinição e, por isso, só pode ser efetuado pelos professores, que têm “funções ao nível da decisão, da organização e do planeamento” (Roldão, 2001: 28).

Pode-se também considerar que a GFC conduz à existência de um *currículo de escola* porque é criado por e para cada escola. Ao implementar atividades relacionadas com a comunidade local no seu PCE e ao criar parcerias com entidades locais, torna-se uma

escola mais produtiva, dinâmica e inclusiva. A Revisão da Estrutura Curricular (2012), que entrará em vigor no ano letivo de 2012/13 iniciado no Despacho n.º 17169/2011, visa atualizar o currículo através da redução da dispersão curricular. Isto através de um reforço das disciplinas fundamentais e do aumento da autonomia das escolas na GFC, numa maior liberdade de escolha das ofertas educativas que deverão ter em conta as características dos alunos e das escolas valorizando experiências e práticas colaborativas com a comunidade onde se inserem.

A GFC e os currículos de escola vão ao encontro dos pressupostos da educação europeia. Ao enquadrar o currículo neste contexto implica também de falar do conceito de *currículo oculto*. Isto é, os sistemas de avaliação internacional (PISA) levam que o currículo seja fortemente influenciado pelas perspetivas europeias de promover uma sociedade do conhecimento mais produtiva e sustentável. As escolas têm de se aproximar do quadro europeu, para que os alunos portugueses tenham um nível de literacia comparável aos restantes europeus e possam ser profissionais com habilitações e competências idênticas. A Estratégia de Lisboa (EU, 2000) remete para a necessidade dos centros locais de aprendizagem serem polivalentes, acessíveis a todos, onde as parcerias entre escolas, centros de formação, firmas e unidades de investigação seriam fundamentais porque emprego e o trabalho são a melhor segurança contra a exclusão social.

GFC e diferenciação pedagógica (DP) mantêm uma relação dialética, sendo difícil serem utilizadas em separado. A DP é uma estratégia que pode facilitar e promover aprendizagens mais significativas e inclusivas. Ao multiplicar os itinerários de aprendizagem e ao adaptar-se às necessidades e características particulares dos alunos, utiliza a heterogeneidade como um recurso para uma pedagogia com sucesso. Ao assegurar diferentes meios para chegar ao mesmo fim, leva a que cada um encontre o melhor caminho para o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, é entendida como um processo de formação global do aluno, tanto a nível de estruturação do pensamento como da sua personalidade. “A diferenciação reside (...) na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Caldima, 1997: 13). Com o objetivo de fomentar “o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual” (Tomlinson e Allan, 2002: 17). A flexibilidade curricular pressupõe a utilização de pedagogias igualmente flexíveis, dinâmicas e adequadas aos diferentes alunos. Por sua vez, a prática de DP implica um currículo flexível, que possa ser constantemente (re)adaptado aos alunos e à sua realidade. DP e GFC de mãos dadas para promover aprendizagens significativas e inclusivas. “É apostando na diferenciação (...) - para chegar ao mesmo nível e não (...) para estabelecer degraus (uns chegando aos máximos

outros chegando aos mínimos) mas numa ótica de garantir a todos aquilo a que todos têm direito (...)" (Roldão, 2001_a: 29).

Para que a DP se concretize é necessário multiplicar os itinerários de aprendizagem em função das diferenças entre os alunos, a vários níveis: conhecimentos, perfis pedagógicos, ritmos de aprendizagem, origem cultural, necessidades e interesses. Como referem Boal, Hespanha e Neves (1996: 22) "a aplicação de uma DP tem como ponto de partida uma avaliação/diagnóstico da escola e do seu contexto, dos objetivos e estratégias para a execução do seu projeto, (...) o entendimento da sua cultura." O conhecimento de cada aluno é crucial para melhor desenvolver estratégias adequadas às competências que já possui e que se pretende desenvolver.

De acordo com Tomlinson e Allan (2002), os professores podem diferenciar conteúdos, processos e produtos de acordo com a recetividade, os interesses e os perfis de aprendizagens dos alunos através de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos, tais como: tarefas escolares adequadas e desafiantes e significativas "proporcionando uma igualdade de acesso aos conhecimentos e competências essenciais" (Tomlinson e Allan, 2002: 20); ajustamento contínuo de intervenção pedagógica a partir da avaliação e de flexibilização na organização dos grupos de trabalho, como trabalho com toda a turma, trabalho em pequenos grupos, trabalho com carácter individual de modo a dar "oportunidade para que todos os alunos possam retirar benefícios das experiências vividas numa variedade de contextos" (Tomlinson e Allan, 2002: 18).

Cada professor é que cria o seu próprio sistema de diferenciação, embora sejam precisas condições a nível legislativo e organizacional: "a tarefa dos responsáveis educativos (...) é conceber estratégias de carácter sistémico que incentivem os professores a implementar uma DP nas turmas e (...) a desenvolver as suas competências nesse domínio" (Tomlinson e Allan, 2002: 80). O papel do professor é crucial para que seja aplicada a DP, pois é ele que tem de sentir motivação para aplicar este tipo de pedagogia na sua sala de aula.

Segundo Silva (2000), o professor pode escolher entre a diferenciação sucessiva e a diferenciação simultânea. A primeira consiste na utilização de diferentes instrumentos e diferentes estratégias de aprendizagem sucessivamente, de maneira a que cada aluno tenha o máximo de oportunidades para encontrar o método de aprendizagem que melhor lhe convenha. A diferenciação simultânea resume-se à distribuição a cada aluno um trabalho correspondente a um dado momento do programa, tendo em conta as suas necessidades. Este tipo é de mais difícil aplicação pois levanta questões técnicas, institucionais e

psicológicas, apoiando-se em rigorosos instrumentos de avaliação. Assim, segundo Meirieu (1998), este tipo de trabalho só deveria ocupar uma parte do tempo escolar.

Para Perrenoud (2000) todas as formas de diferenciação do ensino situam-se entre a diferenciação espontânea e planeada. A diferenciação é espontânea quando o professor faz intervenções imediatas face à diversidade de atitudes e ritmos de aprendizagem dos alunos, por exemplo encoraja o aluno, dá conselhos, responde a questões ou apela à disciplina. A diferenciação é planeada quando o docente precisa de identificar rigorosamente os dados do problema, procura soluções e coloca-as em prática através de meios mais rigorosos, por exemplo quando planifica e prepara atividades para os alunos mais adiantados ou mais atrasados nos conteúdos programáticos. Estes tipos de diferenciação são complementares e fazem parte do quotidiano da prática letiva de grande parte dos docentes que se deparam com a heterogeneidade presentes nas suas turmas.

*

Em Portugal está prevista a utilização da GFC e da DP como estratégias importantes para permitir a exequibilidade de uma educação centrada nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de competências em literacia. Num sistema de ensino onde se valoriza sobretudo a transmissão dos conhecimentos académicos apresentados num currículo nacional, torna-se importante poder gerir, adequar e diferenciar esses conhecimentos à realidade de cada escola e de cada turma (GFC). A DP, quando bem utilizada e relacionada com a GFC, pode tornar possível chegar às estratégias de aprendizagem de cada aluno em particular e promover a melhoria da educação em geral. Estas estratégias, entendidas como meios e não como fim em si mesmas, podem ajudar os professores a ir ao encontro do paradigma das aprendizagens inclusivas e da literacia, mas não são suficientes. É igualmente importante refletir sobre métodos de avaliação porque, enquanto se valorizar a avaliação sumativa onde se debitam os conhecimentos académicos e o respetivo resultado quantitativo, pode ser inexequível aplicar estratégias inovadoras que valorizam o processo para chegar ao resultado final.

Avaliação no nível 1

Que sistema de avaliação melhor se adequa ao paradigma da educação que promove competências em literacia e aprendizagens inclusivas?

O Despacho Normativo n.º 30/2001, que deu continuidade aos princípios enunciados no Despacho Normativo n.º 98-A/92, destaca a necessidade do recurso a diversos modos e instrumentos de avaliação ao longo do ano/ciclo, com o intuito de “apreciar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais, quer as de natureza transversal, quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas e disciplinas”. A avaliação “terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (PT, 2004: 25).

Neste sentido, deve ser dada primazia à avaliação formativa e contínua, valorizando a evolução do aluno (Despacho Normativo n.º 30/2001). A avaliação deve ser mais qualitativa do que quantitativa, incidindo sobretudo no processo e não só no produto. Deve servir para detetar erros e dificuldades de aprendizagem, fornecendo valiosos dados ao professor e ao aluno para a reformulação de estratégias. A avaliação formativa tem a finalidade “fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (Roldão, 2003: 64).

“A avaliação assume um papel primordial, como instrumento verdadeiramente regulador e potenciador da aprendizagem (...). Atender às variáveis que intervêm na aprendizagem e pôr a tónica nos percursos individuais não significa desculpabilizar o aluno pelos desvios que ele possa imprimir (...). Importa sim diagnosticar as variáveis que intervieram nesses desvios e procurar encontrar e aplicar a terapia correta, de forma a levar o aluno a corrigir o seu percurso de aprendizagem” (Boal, Hespanha e Neves, 1996: 37).

A avaliação diagnóstica assume também um meio precioso para descobrir as dificuldades dos alunos, de modo a encontrar os melhores caminhos para as superar. Partindo das competências que cada aluno já desenvolveu, o professor pode selecionar mais rigorosamente as estratégias a utilizar para desenvolver os conhecimentos previstos no currículo. Ao avaliar percursos e processos de aprendizagem, o professor assume um papel de mediador e orientador das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, a avaliação conduz à responsabilização do aluno pelas suas próprias aprendizagens e, conseqüentemente, à sua autonomia. O aluno tem consciência do que aprende, sabe o que precisa de aperfeiçoar para obter melhores resultados e assume um papel ativo na construção das suas aprendizagens. Para além disso, ao sentir que todo o trabalho realizado no dia-a-dia é valorizado para a avaliação final, pode levar ao acréscimo da motivação para a aprendizagem.

De acordo com a legislação atual, a avaliação sumativa é realizada no final de cada um dos períodos escolares. A brochura Reorganização Curricular do Ensino Básico (PT, 2002) considera ainda outros dois momentos intercalares de avaliação, a meio do primeiro e se-

gundo períodos, centrados na análise da progressão dos alunos no quadro do desenvolvimento do PCT, com o intuito de introduzir os ajustamentos considerados necessários pelos respetivos docentes. A avaliação sumativa externa, até ao 6.º ano, foi realizada até ao ano letivo 2011/2012 através de Provas de Aferição, que avaliavam o modo como os objetivos e as competências essenciais são alcançados pelo sistema e, conseqüentemente visavam contribuir para uma reflexão a nível local sobre as práticas de cada escola e respetivos professores. A Revisão da Estrutura Curricular (2012) promove a avaliação externa com provas finais nos 4.º e 6.º anos de escolaridade. A avaliação sumativa, quando entendida como um meio não representa um entrave ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, mas, quando entendida como a única fonte de avaliação aproxima-se do paradigma do ensino tradicional. O DL n.º 139/2012 vem valorizar a avaliação sumativa sob as restantes, considerando-a mais rigorosa por permitir resultados mais “fiáveis sobre a aprendizagem”. Este tipo de avaliação subdivide-se em interna e externa. A avaliação sumativa interna realiza-se no final de cada período letivo, sendo:

“(…) da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola”; a externa é da responsabilidade dos serviços ou entidades do MEC designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLN^M” (art. 26.º, n.º1).

A avaliação qualitativa e formativa no 1.º CEB mais difícil para aplicar na prática visto que “a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5” (art. 26.º, n.º 2). Para além disso, estratifica este ciclo em disciplinas ao valorizar as áreas de Língua Portuguesa e a Matemática.

No relatório PISA 2009 (2010_b) patentearam-se melhorias a nível do desenvolvimento de competências em literacia nos alunos, embora não conte com a participação de alunos com NEE e/ou dificuldades de aprendizagem. Todavia, na avaliação dos alunos continua-se favorecer a memorização de conhecimentos em vez de competências. A diferenciação tem sido feita sobretudo a alunos considerados diferentes por professores, psicólogos e especialistas, mas afinal não somos todos diferentes? De acordo com Roldão (2003, 43), “aquilo que assistimos nas escolas (...) como mudanças de terminologia de avaliação (...) não se produziu em mudanças sensíveis nos modos e finalidades da avaliação.” As fichas de avaliação formativa deveriam ser utilizadas para “identificar, explicar e regular as dificuldades surgidas e remediá-las”, de modo a encontrar outras estratégias para adquirir conhecimentos. Todavia, continua-se a dar prioridade à avaliação dos conteúdos programá-

ticos e os alunos continuam a não saber utilizá-los na interpretação, compreensão e resolução de diferentes problemas. Não se trata de substituir os conteúdos por competências, mas sim de orientar os conteúdos para que se expressem em competências.

Neste sentido, tendo em conta Perrenoud (2000) e Roldão (2003), a avaliação passa por um questionamento dos modos de ensino-aprendizagem e implica um reajuste das práticas de avaliação para regular o percurso individual de cada aluno. A avaliação terá de ser orientada no sentido de incidir sobre a capacidade que o aluno demonstra de aplicar os seus conhecimentos na resolução de situações variadas de modo a que o professor avalie se “transformou esses conhecimentos em *saber em uso* e até que ponto demonstra, pela tarefa pedida, ter interiorizado e saber usar a competência em causa” (Roldão, 2003: 70). Uma avaliação que dá primazia ao processo e à evolução do aluno que, por sua vez, pode comparar o que sabia com o que já sabe e o que lhe falta aprender, sendo o principal responsável pela sua avaliação.

*

Avaliar competências em literacia e aprendizagens inclusivas no nível 1 pressupõe uma avaliação reguladora, contínua e formativa, que incida mais nas capacidades, nos *saber fazer* e nos processos de aprendizagem do que na memorização de conteúdos programáticos e no produto final, assumindo um carácter mais qualitativo do que quantitativo. Para isso, poderá ser importante: incluir a avaliação de tarefas contextualizadas com a realidade, de modo a contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, problematizar e resolver situações da vida real em contextos diferenciados (literacia); a colaboração entre equipas pedagógicas na reflexão e construção de métodos de avaliação justos e adequados aos alunos; incidir sobre a correção dos erros de forma construtiva, sempre com o intuito de aperfeiçoar a aprendizagem, isto é o aluno saber o que fazer para melhorar e o professor consciencializar-se das estratégias que precisa de mudar; utilizar critérios de correção múltiplos que proporcionem as devidas informações sobre as competências avaliadas e que essas informações considerem a evolução dos alunos desde os seus conhecimentos anteriores até aos atuais, onde cada um se compare sobretudo consigo, com aquilo que já aprendeu e ainda tem de aprender e não tanto com o outro, sendo responsável e autónomo pela sua própria aprendizagem. Pressupõe-se uma avaliação que incida mais nas competências do que na memorização de conteúdos porque interessa saber aplicar esses conteúdos em situações reais. No sistema de ensino português tem-se privilegiado a avaliação sumativa e comparativa, que compara os alunos entre si na aquisição dos conteú-

dos programáticos propostos no currículo nacional. Mas medir, classificar e selecionar são apenas uns dos aspetos que a avaliação pode assumir.

Competências do docente do nível 1

O paradigma da educação, que promove aprendizagens inclusivas e competências em literacia, implica que competências aos docentes do nível 1?

Qualquer inovação do sistema de ensino não pode descurar a cultura docente, porque os professores são um dos núcleos centrais do sistema educativo. A mudança só “pode vir a ter sentido e a ser profundamente eficaz se tiver com ela os professores para a implementar (...). Porque todas as ideias podem ser excelentes, mas se os professores não as quiserem concretizar não as concretizam” (Roldão, 2001: 10-14). Uma educação inclusiva que desenvolve competências em literacia implica um acréscimo de exigências feitas aos professores, dos quais se espera que tenham competências necessárias para assegurar aprendizagens inclusivas aos seus alunos. “Hoje, mais do que nunca, o professor é chamado a desempenhar um papel pluridimensional, o que necessariamente implica um perfil mais complexo” (Silva, 2009: 63). Assim, em alguns países, as autoridades educativas definiram perfis profissionais e competências nucleares que refletem uma profissão mais enriquecida e mais exigente.

“Para a construção da competência profissional contribuem diversos elementos de domínio cognitivo (conhecimentos, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação), de domínio afetivo (atenção, motivação, valoração, organização) e de domínio psicomotor (capacidades perceptivas, capacidades físicas, comunicação verbal e não verbal)” (Silva, 2009: 73).

A competência formada por “três eixos: a pessoa (considerando a sua biografia e os processos da sua socialização), a sua formação e a sua experiência profissional” (Silva, 2009: 73).

Se competência é um *saber em ação* (Perrenoud, 2000) que resulta da capacidade de agir e mobilizar saberes face às diversas situações/contextos, então é também “uma construção social, que se reveste de significados cultural e socialmente construídos” (Pires, 2005: 262). Neste sentido, o desenvolvimento da competência profissional ocorre em contextos diversos que influenciam a ação dos docentes e que estão estritamente relacionados com características políticas, sociais e culturais.

Todavia, o comportamento dos docentes não é apenas influenciado pela cultura social mas também pela *cultura docente*, entendida como “um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar,

sentir, atuar e se relacionar entre si” (Gómez, 2001: 164). Os contextos onde os sistemas de ensino são aplicados representam um fator de crucial importância a ter em conta na aplicação de reformas e/ou em inovações e reformulações dos sistemas educativos. Segundo Gómez (2001: 166) existem duas dimensões ou dois elementos na cultura docente: o conteúdo e a forma. O conteúdo refere-se aos “valores, crenças, atitudes, hábitos” e a forma relaciona-se com os “padrões característicos que manifestam as relações e os modos de interação entre docentes.” Essas dimensões podem configurar características específicas, tendo em conta a função social assumida pela escola num determinado período de tempo. Assim, a cultura docente difere entre escolas e “também entre grupos dentro de cada escola” (Lima, 2002: 25).

A cultura docente tem vindo a evoluir paralelamente às inovações dos paradigmas de educação, embora de uma forma mais lenta. A instabilidade governamental sentida em Portugal, especialmente desde 1970, teve como consequência sucessivas mudanças e reestruturações legislativas, dificultando o estudo dos efeitos, das implicações pedagógicas e dos aspetos qualitativos das mudanças realizadas no sistema educativo. Isto atrasou ainda mais um processo que em si é já conflituoso, pelas mudanças que exige e porque ao serem implementadas deve ser de forma progressiva e acompanhadas de uma avaliação rigorosa. Por outro lado, “em qualquer processo inovador no domínio do ensino a cooperação dos docentes é essencial mas também é particularmente difícil de obter” (Hummel, 1979: 37). Porque põe em causa a autonomia dos professores e a cultura docente e ainda pressupõe uma reatualização de práticas e rotinas.

O paradigma da educação centrada nas aprendizagens inclusivas e na literacia implica um trabalho em equipa pedagógica, em que predomine a colaboração e a reflexão entre pares educativos. Contudo, o “individualismo, o isolamento e o *privatismo* constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado cultura do ensino” (Hargreaves, 1998: 184-185). Estas características são entendidas como “ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados” (Hargreaves, 1998: 185). Muitos professores, na prática, continuam a ensinar a sós na sua sala de aula, à sua turma ou turmas, planificando e refletindo sozinhos. Isto deve-se a vários fatores que Hargreaves (1998) denomina por o *individualismo constrangido*, o *individualismo estratégico* e o *eletivo*.

“O individualismo constrangido (...) ocorre quando os professores ensinam, planificam e (...) trabalham a sós, devido a constrangimentos administrativos ou de outro tipo que (...) desencorajam a possibilidade de procederem de outro modo (...); o individualismo estratégico refere-se à maneira através das quais os professores constroem e criam (...) padrões de trabalho individualista em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho (...) se centrem nas suas salas de aula perseguindo padrões de exigência exage-

radamente elevados e programas de trabalho infinitos; o individualismo eletivo alude à opção pelo trabalho a sós por uma questão de princípio como forma preferida de agir” (Hargreaves, 1998: 193-194).

Neste sentido, o individualismo pode surgir como uma estratégia, mesmo que inconsciente, de evitar conflitos com os colegas ou com a comunidade educativa, cujo ambiente de trabalho se baseia nesta falsa ideia de autonomia profissional. Lima (2002: 35) acrescenta que existem normas organizacionais inibitórias para que os professores “se movam com confiança para além dos limites das suas salas de aula e se envolvam em discussões e em experiências com os colegas (...).” A instabilidade profissional precária, promoção oficial da competitividade na carreira (Avaliação de Desempenho Docente: DL n.º 75/2010 e DL n.º 41/2012), a dimensão das turmas e a escassez de tempo são alguns exemplos referidos pelo autor.

“Todavia, (...) em circunstâncias iguais ou semelhantes, docentes diferentes exibem perfis de colegialidade radicalmente distintos, o que sugere que os constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como (...) determinantes causais inevitáveis dos padrões de interação colegial” (Lima, 2002: 182).

Segundo Perrenoud (2001), para se fazer sentir mudanças no sistema de ensino, é necessário que os professores façam luto de representações construídas ao longo da sua profissionalização, nomeadamente: a) *ao fatalismo do insucesso*, pois é cómodo pensar que simplesmente há alunos que aprendem e outros não, independentemente das condições de aprendizagem que são desenvolvidas pelo professor; b) *ao sentimento de ser um bode expiatório*, ou seja, o professor não deve desculpar-se com o facto de não aplicar outras pedagogias por causa do programa/currículo, das estruturas ou condições de trabalho; c) *da liberdade na relação pedagógica* na medida em que diferenciar é aceitar o confronto mais intenso com os alunos que têm um padrão de comportamento menos aceite; d) *das rotinas repousantes*, pois, muitas vezes, constroem-se rotinas que funcionam, mas deixa-se de parte a criatividade de criar coisas novas; e) *das certezas didáticas*, para aperfeiçoar estratégias é preciso pôr constantemente em causa a organização da turma e das atividades; f) *do isolamento*, pois é preciso trabalhar em equipa pedagógica para ir ao encontro de diferentes paradigmas; g) *do poder magistral*, principalmente o professor está habituado a trabalhar isoladamente, sendo o “dono” da sua sala, dos seus alunos, das suas atividades, caindo na tentação de ser o ator principal na sala de aula.

A falta de colegialidade nas escolas não pode ser atribuída em exclusivo aos professores, a falta de condições organizacionais e estruturais também influenciam o seu isolamento profissional. Como menciona Lima (2002: 184), “a questão central não é, pois, a de saber o que é que falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito

para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante.”

Para ir ao encontro de uma educação inclusiva, centrada nas aprendizagens do aluno e no desenvolvimento de competências em literacia, exige-se-lhe a função de facilitador e animador dessas aprendizagens, avaliador, investigador e utilizador de novas técnicas pedagógicas. O docente deve permitir que cada aluno seja o ator principal na construção do seu conhecimento, tendo de:

“(…) individualizar e diversificar os percursos de formação (...), diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em *equipa* docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania” (Perrenoud, 2000_a: 14).

O autor (2000_a) refere a existência de dez grandes famílias de competências prioritárias para o professor de educação básica que servem de apoio a práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas com os contextos educativos: a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; e) trabalhar em equipa; f) participar da administração da escola; g) informar e envolver os pais; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; j) administrar a sua própria formação contínua. Se os professores devem hoje preocupar-se em preparar todos os alunos para a vida na sociedade é necessário, por um lado, valorizar a dimensão reflexiva do professor e, por outro, é fundamental que este saiba desenvolver competências de literacia nos seus alunos a fim de lhes proporcionar uma relação ativa com os saberes. Isto pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa e aberta em relação ao meio em que se insere e do trabalho por projetos.

Neste sentido, Perrenoud vai ao encontro da educação inclusiva que exige métodos de trabalho reflexivos e colaborativos entre docentes. Professores que partilhem experiências e conhecimentos para a realização de projetos educativos comuns e que reflitam conjuntamente sobre os resultados obtidos. A colaboração e a *colegialidade* representam uma “tendência marcante e que está visível em tudo o que são práticas bem-sucedidas, analisadas em diversos estudos internacionais” (Roldão, 2001: 67).

Para além disso, a colegialidade promove o desenvolvimento de melhores práticas educativas. A confiança que decorre da partilha experiências e materiais educativos conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e correr riscos, conduzindo a um maior empenhamento docente no aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves: 1998). A reflexão

pode auxiliar a (re)construção de saberes e o desenvolvimento e aprofundamento de competências, crucial numa sociedade em que “a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva” (Perrenoud e Thurler, 2002: 15). Assim, é crucial que o professor desenvolva tanto a sua capacidade de autorreflexão, como a de partilha dessas reflexões e conclusões com outros profissionais.

Este tipo de cultura tende a ser *espontânea*, quando evoluem a partir de iniciativas dos próprios professores; *voluntárias*, quando resultam da perceção que os docentes têm do seu valor como produtivo; *orientada para o desenvolvimento*, na medida em que estabelecem tarefas e finalidades comuns com vista a promover algo mais positivo para a comunidade educativa; *difundidas no tempo e no espaço*, quando realizada em encontros informais mas bastante válida na partilha e reflexão conjunta; imprevisíveis nos seus resultados (Perrenoud e Thurler, 2002). Todavia, a colegialidade pode ainda ter uma natureza mais limitada e restrita e até correr o risco de ser *artificial*, como refere Hargreaves (1998). Quando a colaboração entre docentes é obrigatória, regulada administrativamente no tempo e no espaço, se restringe à partilha de materiais e recursos ou na planificação conjunta, sem refletir sobre o seu valor e consequências ou sem desafiar as respetivas práticas pedagógicas e perspetivas, torna-se uma *colegialidade artificial*, orientada apenas para a implementação e não para a inovação e desenvolvimento do sistema educativo. A *colegialidade artificial* pode contribuir mais para a divisão do que para a aproximação dos docentes e conduzir à *balcanização*, que consiste na existência de subgrupos entre os professores, separados entre si e com interesses particulares no que respeita à distribuição de recursos.

Em Portugal, têm vindo a ser implementadas medidas para tornar a cultura individualista numa cultura colaborativa e aproximar-se do paradigma europeu da educação.

A criação dos agrupamentos verticais de escolas, que pressupõe uma cultura de colaboração, sequencialidade e articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos de escolaridade (DL n.º 115-A/98), surgiu como uma medida importante para facilitar as práticas colaborativas entre os docentes, especialmente os que trabalham em regime de monodocência (educação de infância e 1.º CEB). Desde a LBSE (Lei n.º 46/86), que se admite que o professor monodocente possa ser coadjuvado em áreas especializadas. O regime de coadjuvação pode incidir na planificação das suas atividades letivas ou na colaboração efetiva no trabalho direto com os alunos; pode envolver outro professor do 1.º, do 2.º ou 3.º CEB da mesma escola ou agrupamento, um professor de outra escola, ou ainda outros docentes e/ou técnicos especializados.

“Com a coadjuvação pretende-se também encontrar respostas para a evolução dos conhecimentos e das tecnologias e para fomentar um trabalho em equipa pluridisciplinar (...) que permita ter uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecido e que permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade” (Leite, 2001: 51).

Contudo, nem sempre se verifica a utilização dessa estratégia por parte das escolas, uma coadjuvação encarada na perspetiva de um trabalho colaborativo e em equipas pedagógicas. Dai que o MEC, na atual Revisão da Estrutura Curricular (2012), vise como melhoria do acompanhamento dos alunos a fomentação da coadjuvação dos professores do 1.º CEB nas áreas das Expressões por professores doutros ciclos do mesmo agrupamento de escolas (DL n.º 139/2012).

Têm sido feitas tentativas de organizar as escolas por equipas pedagógicas, onde se partilhem experiências educativas, se reflita sobre as mesmas, se planifique conjuntamente e se reflita sobre os seus resultados, se discutam os problemas existentes dos seus alunos e se pense em formas de os resolver, etc. Para construir “um conhecimento coletivo utilizável” (Roldão, 2003: 67) é necessária a colaboração dos professores para adotar estratégias de trabalhar em grupo. Na realização de reuniões (obrigatórias) os professores elaboram projetos e planificações em equipas pedagógicas (grupos de ano, conselho docentes, grupos disciplinares,...), avaliam as atividades realizadas e os projetos implementados. Os professores procuram formas de trabalhar em conjunto e de rentabilizar o trabalho realizado em conjunto, todavia essa colaboração tende ainda a ter um carácter artificial porque não é espontânea, voluntária e informal. Estamos perante um novo paradigma na forma da cultura docente ao qual as reuniões semanais, mensais ou anuais impostas pelos agrupamentos não são suficientes para a evolução de mentalidades e atitudes. Se o tempo dado pela escola é importante para que os professores se reúnam, o que se faz com ele é ainda mais importante.

“O essencial é que temos de trabalhar de forma diferente (...). Achemos tão natural a estrutura de funcionamento existente, incorporou-se de tal maneira na nossa prática, que não imaginamos outra. (...) Pensar outras formas de fazer que possam ser mais bem-sucedidas e romper com a naturalização que é sempre, (...) inibidora do pensamento, do conhecimento e da ação esclarecida e crítica” (Roldão, 2003: 65).

A formação dos docentes é “umas das chaves fundamentais do desenvolvimento profissional do docente, será a formação, a utilização e a reconstrução permanente do seu pensamento prático reflexivo, como garantia da atuação relativamente autónoma e adequada às exigências de cada situação pedagógica” (Gómez, 2001: 192). Assim, deve ser reflexiva e crítica para dar respostas mais eficazes às dinâmicas e imprevisibilidades das diversas situações e contextos educativos. Em Portugal, a formação profissional dos docentes

“(...) tem vindo a ser estruturada (...) com incidência nas suas dimensões de formação inicial e de formação contínua (...), mas vista como sendo um elemento externo ou anterior à

atividade profissional: a formação como um *extra*, como um elemento extrínseco, uma espécie de *vitamina* para continuar o percurso, mas que não *entra* nesse percurso. Numa primeira fase, isto é natural (...). Mas é claramente insuficiente para produzir impacto na prática da instituição” (Roldão, 2003: 67).

A formação contínua dos professores é exigida a todos os docentes como forma de terem aproveitamento na avaliação do seu desempenho, sendo obrigatórias poderão também ter a tendência para se tornarem *artificiais*. Os docentes frequentam formações de modo a obter créditos e/ou boas notas na sua avaliação de desempenho, mas frequentarão as mesmas por um desejo interior de se inovarem e conseqüentemente aperfeiçoarem as suas práticas de ensino?

“Aquilo que verificamos é que o impacto da formação eficaz do pessoal docente (associado a ambientes escolares motivadores) pode mudar a prática docente em função de rumos mais desejáveis” (Tomlinson e Allan, 2002: 121). A realização de formações devidamente contextualizadas ao espaço onde o professor leciona, comuns às equipas pedagógicas e aos projetos desenvolvidos, seria uma maneira de reaproveitar o tempo passado entre os docentes, uma forma de desenvolver práticas colaborativas, essenciais para inovações significativas do trabalho docente e da própria instituição. Por ventura, até poderia representar uma solução para o problema da colegialidade artificial. Ações de formação que fossem realizadas em cada agrupamento, tendo em conta os seus contextos, problemas e necessidades, referenciados pelos seus professores, poderia ser uma estratégia eficiente para os resolver e ainda permitir que os docentes trabalhassem em colaboração, em equipa, com finalidades e objetivos comuns. “Em suma, a formação vista de e para dentro e de acordo com as necessidades daquele contexto institucional específico” (Roldão, 2003: 67). Este tipo de organização das formações contínuas, apesar de previsto legalmente desde o DL n.º 6/2001, que, no artigo 18.º do capítulo IV, refere: “A organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais (...)” ainda não acontece na prática.

*

Muitas são as mudanças de mentalidades, perspetivas, valores, crenças, atitudes... as competências e os desafios colocados aos professores são vastos e difíceis, mas essenciais para a aplicação do paradigma “educação centrada no aluno”. Neste sentido, as tendências (Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000_a; Gómez, 2001 e Roldão, 2003) apontam para a promoção de práticas colaborativas (entre professores, alunos e comunidade lo-

cal) e reflexivas num trabalho em equipa pedagógica (colegialidade) e que se baseia numa formação especializada e contínua. Estas medidas poderão colmatar o “individualismo”, o “isolamento” e o “privatismo” (Hargreaves) que muitos professores insistem em manter, muitas vezes devido a constrangimentos estruturais e organizacionais inibitórios (Lima, 2002). Para além disso, a colegialidade e a formação especializada poderão conduzir os docentes a terem uma postura de mediadores e facilitadores das aprendizagens dos alunos, colocando-os no centro da ação pedagógica.

Percursos e desafios para o nível 1

Como desenvolver competências em literacia e aprendizagens inclusivas num sistema de ensino, na prática, tão parecido com o modelo de ensino da escola tradicional (unificado, centralista, estratificado e baseado numa avaliação sumativa dos conteúdos programáticos)?

As tendências internacionais apontam para uma educação inclusiva de qualidade que promova o desenvolvimento integral de todos e de cada um em particular. Como tal, espera-se que os sistemas de ensino apostem em medidas promotoras de competências em literacia e de aprendizagens inclusivas. Práticas como a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado, a gestão flexível e diferenciada do currículo, metodologias de trabalho colaborativas e por projetos; exemplificam maneiras da educação de nível 1 promover aprendizagens mais significativas e próximas da realidade dos alunos, das suas características e necessidades educativas. Todavia, a realidade das nossas escolas ainda está aquém deste paradigma da educação e os professores do nível 1 encontram-se, muitas vezes, perdidos em como desenvolver competências de literacia em todos os alunos, respeitando a sua individualidade.

O que fazer quando é exigido o cumprimento de conteúdos programáticos uniformes e estanques porque a avaliação passa sobretudo por identificar se o aluno já os sabe numa “rigorosa” avaliação sumativa (interna e externa) (DL n.º 139/2012)? Quando as turmas são constituídas por níveis etários de forma inflexível com cerca de 25-30 alunos e, por vezes, com mais que um ano de escolaridade (1.º CEB), tendo de se cumprir os conteúdos correspondentes a cada ano? Quando o tempo de trabalho individual passa mais por fazer planificações muito bem estruturadas no papel, projetos e papeladas em vez de serem tempos para reunir com colegas para refletir, pesquisar, criar projetos com mais significado para os seus alunos; quando o tempo para lecionar encontra-se dividido por áreas e/ou disciplinas, de forma estanque e em horários rígidos? Estão previstas medidas que permitem agrupar os alunos por níveis de competência (CEF) em escolas com regi-

me de autonomia (DL n.º 115-A/98) onde pode nem existir o agrupamento por turmas¹² e o Despacho Normativo n.º 13-A/2012 prevê a implementação de projetos próprios que abrangem a criação ocasional de grupos homogêneos de alunos (artigo 3.º, alínea f). Contudo, na generalidade das escolas continua-se a agrupar os alunos por faixa etária em turmas fixas com um número elevado de alunos (Despacho n.º 13170/2009), para os quais estão estipulados os conteúdos a cumprir no currículo nacional durante um ou mais anos letivos. O nível 1 em Portugal encontra-se estratificado em três ciclos com características muito particulares, a educação de infância, que só recentemente se tornou (legalmente) *universal* para todas as crianças a partir dos 5 anos de idade (Lei n.º 85/2009) não sendo *obrigatória* nem *gratuita*. O 1.º CEB, onde os professores trabalham em regime de monodocência e o 2.º CEB, estratificado em disciplinas diferenciadas e com um professor mais especializado para as lecionar. Desta forma, recorrer à GFC e a DP torna-se complicado e muitos professores acabam por utilizar métodos de ensino mais tradicionais. Os princípios relacionados com este paradigma:

“(...) ainda não constituem prática corrente em Portugal, predominando a identidade coletiva numa lógica tradicional de escola (...). Tem-se desenvolvido o sistema educativo mais em função do crescimento quantitativo e estatístico e não da satisfação das necessidades básicas das aprendizagens (...). Face à abertura desta a públicos cada vez mais heterogêneos, os professores (...) têm adotado a *passagem automática praticada, mas não decretada*, ou seja, mesmo havendo recursos disponíveis para o uso de reforço educativo, está-se generalizando, por parte dos professores, a simplificação do processo, com a promoção direta de alunos que não dominam o conteúdo mínimo necessário para a continuação dos estudos (...)” (Ferreira, 2010: 59 - 61).

Medidas de apoio individualizado e práticas de diferenciação pedagógica, por exemplo, são aplicadas sobretudo nos alunos com necessidades educativas especiais e/ou com dificuldades de aprendizagem (*devidamente* comprovados por psicólogos e/ou outros profissionais especializados), quando deveria ser aplicadas para todos os alunos porque sendo todos únicos têm o direito de ser educados pelas suas diferenças. Continua-se a debater um problema oriundo de um sistema de ensino estratificado em ciclos e disciplinas, onde se valorizam os conteúdos programáticos propostos por um currículo nacional e não as competências desenvolvidas por os alunos, avalia-se sobretudo o resultado e não tanto o processo de desenvolvimento de competências. A GFC pode não ser suficiente para ir ao encontro dos interesses e da sociedade onde as crianças se inserem, como poderia promover um currículo de escola. A educação de nível 1 é constituída em níveis estratificados de educação (educação de infância, universal a partir dos cinco anos

¹² A Escola da Ponte, por exemplo, divide-se em três escolaridades: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento e os alunos estão organizados em grupos heterogêneos, que vão variando consoante as atividades e os conhecimentos a adquirir, assim todos os alunos podem trabalhar com todos os professores (Regulamento Interno).

de idade, o 1.º CEB, com quatro anos de escolaridade e o 2.º CEB com dois anos de escolaridade) que englobam diferentes interesses pedagógicos visto que o regime de trabalho dos professores é também diverso, na educação de infância e no 1.º CEB trabalha-se em regime de monodocência e no 2.º ciclo com um professor especializado por área e/ou disciplinas específicas. Para além disso, o tipo de avaliação difere bastante, sendo mais qualitativa na educação de infância e menos nos 1.º e 2.º CEB. Neste sentido, está dificultada a aplicação de uma educação básica sem interrupções para as crianças dos 3-4 aos 11-12 anos, como defendido no nível 1 do QEQ (EU, 2008).

O nível 1 em Portugal continua sem conseguir acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, respeitando os seus ritmos próprios. A escola continua sem assumir as suas responsabilidades enquanto mobilizadora das capacidades, interesses e aptidões de cada um que a frequenta, de modo a potencializar o seu desenvolvimento individual, a sua autonomia e responsabilidade pelo desenvolvimento de competências, para que, à saída, cada qual possa ir mais longe e ser capaz de descodificar, compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos durante a escolaridade, de forma responsável e autónoma e prosseguir a sua educação-formação ao longo da vida.

A dificuldade dos professores acompanharem os alunos num percurso individualizado, num sistema de ensino estruturado em anos de escolaridade estanques, de turmas numerosas e rígidas, partindo de um pressuposto de homogeneidade e de um aluno médio como padrão; conduziu à necessidade de criar diferentes grupos de trabalho em turmas de CEF¹³ ou pelos TEIP¹⁴ que têm uma maior autonomia para criar grupos de trabalho adaptados aos seus alunos. Todavia, estas medidas nem sempre são potenciadoras do sucesso individual e de grupo, pois são muitas vezes potencializadoras de agressividade e conflitos causados por agrupar alunos com níveis demasiado discrepantes da cultura escolar. A constituição de turmas por níveis, faixa etária ou em simplesmente não serem agrupados por turmas, mas sim grupos de trabalho flexíveis e dinâmicos é controverso e exige uma mudança metacognitiva por parte dos docentes, um trabalho reflexivo e colaborativo. Como tal, é igualmente necessário repensar as condições formativas, avaliativas e institucionais.

¹³ Cursos de Educação e Formação destinados a jovens que estão numa situação de insucesso académico repetido, com risco de abandono escolar e exclusão social e pretendem aceder a uma qualificação profissional que corresponda aos seus interesses, incluindo alunos com Percursos Curriculares Alternativos (Despacho Normativo n.º 1/06 e Despacho n.º 12568/10).

¹⁴ Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, recentemente enquadrado pelo Despacho Normativo n.º 55/2008, para promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos de agrupamento de escolas que mais precisam, com vista à promoção do sucesso escolar, à integração na comunidade e à transição para a vida ativa.

Na sequência dos desenvolvimentos da Estratégia de Lisboa (EU, 2000) é publicado o DL n.º 6/2001 e o currículo nacional passa a ser entendido como “o conjunto das aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”. Contudo, na prática, continua a privilegiar-se e a avaliar objetivos escolares o que conduz ao insucesso de muitos alunos, na maior parte das vezes, aqueles cuja origem socioeconómica e cultural não se identificam com a cultura escolar-académica. Aliás, tanto assim o é que o Despacho n.º 17169/2011 revoga o CNEB porque a “categoria” competência é vaga e difícil de aferir, despreza “a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização” e os “conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente da sua aplicação imediata.”

No sentido de criar condições para a efetiva prática do desenvolvimento de competência em literacia e de aprendizagens inclusivas, propõe-se alguns desafios para a educação básica do nível 1 do QEQ:

- Uma educação básica que integre a educação de infância, os 1.º e 2.º CEB à semelhança do proposto no nível 1 do QEQ, na medida em que permitirá uma educação com continuidade pedagógica que promove o desenvolvimento integral do aluno, porque a “educação não se faz em fatias (...) é um processo de desenvolvimento realmente pleno da pessoa em que as aprendizagens formais são parte desse desenvolvimento (...)” (Roldão, 2001_a: 23). Para além disso, a abordagem ao conhecimento de forma integrada vai ao encontro da natureza do pensamento das crianças dessa faixa etária que “(...) percecionam predominantemente a globalidade do real (...)” (Roldão, 2001_a: 23) para que posteriormente possam aceder a conhecimentos mais específicos;
- Uma formação do corpo docente no sentido de aplicação de metodologias de ensino centradas no aluno, partindo da sua experiência, características e necessidades, devendo ser promovidas metodologias de trabalho docente reflexivas e colaborativas;
- Uma organização do trabalho docente em equipas pedagógicas e regime de coadjuvação, de forma a adequar mais fundamentadamente as estratégias de ensino-aprendizagem, preparar aulas/material didáticos mais variadas e adequadas às características e necessidades dos alunos e avaliar/reformular pedagogias mais facilmente, o que pressupõe uma adaptação do horário dos professores;
- Uma maior autonomia dos docentes para adaptar, flexibilizar e diferenciar metas curriculares a todos os seus alunos num projeto curricular;

- Uma educação que dê primazia à diversidade de pedagogias, utilizadas de acordo com as necessidades dos alunos;
- Uma educação onde a flexibilidade curricular seja posta em prática de forma a ir ao encontro dos mais diversos contextos educativos, incorporando também meios e recursos da comunidade local num currículo de escola, ou seja, a incorporação de outros agentes sociais de divulgação de saberes e culturas;
- Uma constituição de “turmas móveis” (FV), ou melhor, uma constituição de grupos de trabalho com um número adequado de alunos, agrupados de acordo com as suas necessidades, características e interesses. Uma educação onde se organize o espaço e tempo escolar em formatos diversos;
- Uma maior e mais variada oferta de formação por parte das escolas “para melhorar o nível e a atualização dos seus profissionais e desenvolver-se no sentido das metas que pretende alcançar” (Roldão, 2003: 67). Trata-se de direcionar as ações de formação contínua no sentido de desenvolver e solucionar problemas e projetos de uma determinada escola, envolvendo os docentes da mesma equipa pedagógica num trabalho colaborativo e reflexivo para encontrar estratégias adequadas aos problemas dos seus alunos e do seu meio escolar.

*

Estas medidas pressupõem mudanças profundas a muitos níveis, sendo que as mais difíceis remetem para transformações de mentalidades e de culturas...mas como seria bom podermos realmente permitir a cada aluno:

“(...) realizar-se plenamente como um ser humano feliz, autónomo, livre e criativo, (...) que se desenvolve harmoniosamente e educa ao longo de toda a sua vida; participar ativamente na sua comunidade local como cidadão produtivo, responsável, culto, inovador e eficaz; desenvolver o seu espírito crítico, solidário e tolerante contribuindo para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa, mais democrática, aberta a todos” (Ferreira e Meireles-Coelho, 2011: 121-4).

**

Existem dois paradigmas que tendem a coexistir em confronto desde o final do século XIX (Rocha, 1988): o ensino tradicional e um ensino centrado nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de competências em literacias. A ideologia subjacente às escolas novas e os seus modelos pedagógicos, como o de FV (1912), iniciaram importantes mudanças pedagógicas seguidas por várias entidades (EU, 2000; EU, 2010 Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011) até chegar ao que se pretende para as escolas de hoje, contudo persiste em ser utopia a sua exequibilidade nas escolas públicas.

As sucessivas reformas do sistema educativo português, desde a “democratização escolar”, tentam aproximar-se do paradigma da educação centrada nas aprendizagens do aluno, estando previstas medidas como autonomia, administração e gestão das escolas (DL n.º 115-A/99), GFC (Despacho n.º 9590/99), metodologias de DP, de ensino individualizado e de projeto, etc. Através dos projetos curriculares de escola (PCE) e de turma (PCT), as escolas e os professores têm uma maior autonomia para aplicar estratégias e métodos mais diversificados e próximos das necessidades e experiências dos seus alunos. Os professores têm vindo a considerar estas medidas e preocupam-se em desenvolver um ensino mais centrado no aluno através de métodos e estratégias mais diferenciados, adequados, flexíveis e ativos. Todavia, debatem-se com problemas oriundos de um sistema de ensino demasiado estratificado, massificado e rígido. Tem-se privilegiado uma igualdade de oportunidades que ensina o mesmo a todos, para todos serem iguais. Ainda se tem um sistema dividido em ciclos e níveis de aprendizagem e com uma estrutura extremamente centralista e prescritiva que valoriza os conteúdos curriculares e uma avaliação sumativa dos mesmos. A organização pedagógica dominante é o ensino coletivo e estratificado por turmas que têm o mesmo programa durante um ou vários anos consecutivos e cujos conhecimentos são avaliados prioritariamente de forma sumativa e comparativa. Valoriza-se o ensino através da transmissão de conhecimentos abstratos, sem aplicação prática em contextos da vida real e as escolas nem usufruem das potencialidades do meio onde se inserem, nem vão ao seu encontro. Como consequência, nas avaliações padronizadas, que passaram a ser regularmente conduzidas por organismos internacionais, os nossos resultados são preocupantes principalmente no que respeita a competências de literacia (PISA).

Apesar das mudanças que se têm vindo a implementar, as escolas portuguesas mantêm um pendor tradicional. Talvez facilitasse: integrar a educação de infância, os 1.º e 2.º CEB porque poderia permitir uma educação com continuidade pedagógica; permitir a flexibilidade da constituição de turmas; enveredar por currículos flexíveis e diferenciados com uma componente geral e outra específica (currículo de escola) e por um sistema de avaliação mais formativo do que sumativo; permitir a formação de equipas pedagógicas entre docentes da mesma escola com uma formação contínua mais especializada e adequada ao trabalho a realizar em cada escola.

Os constrangimentos estruturais e organizacionais (Lima, 2002) poderão ser modificados para ir ao encontro do que se pretende para a educação atual, mas é igualmente importante ter a colaboração dos professores para a sua aplicabilidade. No próximo capítulo apresenta-se um estudo sobre as representações dos docentes portugueses do nível 1 relativamente ao desenvolvimento de competências em literacia e aprendizagens inclusivas.

2. Representações de docentes do nível 1 sobre literacia e aprendizagem inclusiva

Torna-se importante refletir sobre qual a tendência seguida pelos docentes: o paradigma tradicional da instrução escolar ou o paradigma da educação centrada nas aprendizagens inclusivas e na literacia e conhecer as suas representações sobre práticas pedagógicas centradas nas aprendizagens dos alunos e sobre os contextos educativos que dificultam a sua exequibilidade. Quais as representações dos professores do nível 1 sobre o desenvolvimento de uma educação centrada nas aprendizagens dos alunos? Os professores consideram que existem contextos educativos que dificultam a sua exequibilidade?

Contexto e metodologia da investigação empírica

Problema

Esta investigação corporiza um eixo de problematização que pretende ir ao encontro da parte teórica:

- Os docentes do nível 1 consideram importante desenvolver uma pedagogia centrada no aluno para promover o desenvolvimento de literacias e aprendizagens inclusivas?
- Quais os contextos educativos que dificultam a prática centrada na aprendizagem do aluno?

Objetivos

1. Conhecer as representações dos docentes sobre a importância do desenvolvimento de competências de literacia e aprendizagens inclusivas na sua prática pedagógica;
2. Identificar os contextos educativos que dificultam a prática centrada na aprendizagem do aluno.

Hipóteses

Tuckman (2000: 95-97) define hipótese como “uma sugestão de resposta para o problema (...), baseada nas generalizações de uma relação (...) entre determinadas variáveis.” Com a formulação de hipóteses pretende-se preencher, o mais objetivamente possível, as lacunas entre crenças pessoais, decorrentes da prática profissional e do estudo bibliográfico, apresentado anteriormente, e a realidade empírica. Assim, formularam-se as seguintes hipóteses (a verificar ou não):

1. Os docentes de nível 1 consideram relevante centrar a pedagogia no aluno (?).
2. Quanto mais tempo de serviço, situação profissional mais estável e mais baixo é o nível de ensino, mais os docentes centram a pedagogia no aluno (?).
3. Os docentes consideram que existem contextos educativos que dificultam a prática de uma pedagogia centrada no aluno (?).

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados escolhido para proceder a esta investigação foi o inquérito por questionário, por melhor se adaptar ao contexto, aos objetivos definidos e permitir o estudo das variáveis selecionadas.

Pardal e Correia (1995) referem como vantagens deste método: poder recolher informação de um maior número de inquiridos e assim se aproximar da população teórica; ser um instrumento que implica poucos recursos financeiros e temporais (os questionários curtos são de resposta rápida e o inquirido pode responder quando quiser); oferecer garantia total de anonimato e ainda os pesquisadores não serem influenciados pelo inquirido. Todavia, a escolha deste tipo de questionário poderia representar uma limitação porque “os inquéritos que não são respondidos na presença de um entrevistador estão sujeitos a erros que derivam do facto de não se saber quem é efetivamente o respondente” (Pereira, 2008: 227).

Foram seguidas as orientações de Hill e Hill (2000) para realizar um questionário credível e adequado a esta investigação. A pequena introdução colocada no início do questionário tinha como objetivo os inquiridos conhecerem a natureza da aplicação do estudo e os seus objetivos. Salientou-se também a cooperação dos respondentes no seu preenchimento, realçando-se o anonimato e o facto do mesmo ser curto e simples (não existirem respostas certas ou erradas), pelo que demoraria pouco tempo a ser respondido. Tendo em conta a importância dada pelos potenciais inquiridos ao *layout* e ao tamanho do questionário para o seu preenchimento, realizou-se um questionário curto e com um *layout* claro e esteticamente atraente (tamanho de letra espaços adequados entre as perguntas e nas escalas de respostas).

As questões foram ordenadas das mais simples e genéricas às mais complexas e específicas, de forma a ganhar a confiança e a cooperação dos inquiridos (Pereira, 2008), nunca esquecendo as respetivas instruções de preenchimento: 1. Questões de escolha múltipla sobre a caracterização do inquirido; 2. Questões sobre a opinião generalizada dos professores relativamente à aprendizagem inclusiva e ao desenvolvimento de competências de

literacia; 3. Questões sobre as práticas pedagógicas dos docentes no desenvolvimento de aprendizagens inclusivas e competências em literacia; 4. Questões sobre contextos educativos que dificultam a prática pedagógica centrada nas aprendizagens do aluno. Em todo o questionário foi utilizado um agrupamento lógico, por subgrupos de assuntos.

Recorreu-se ao método de investigação por inquérito de questões fechadas porque especificar as alternativas de resposta facilita o preenchimento do questionário, tornando-o mais rápido, fácil e apelativo. Para além disso, com a simplicidade das questões e alternativas de resposta visava-se minimizar os erros de interpretação. Ao facilitar e ocupar o menos tempo possível aos inquiridos, pretendia-se aumentar a amostra, motivando “o respondente e encorajá-lo a envolver-se com o inquérito” (Pereira, 2008: 226).

O questionário foi realizado no *google docs* de forma a facilitar a entrega dos questionários aos agrupamentos de escolas e escolas privadas (via *e-mail*), o seu preenchimento pelos inquiridos e o respetivo tratamento dos dados.

Antes de realizar o inquérito junto dos inquiridos selecionados, efetuou-se um pré-teste numa pequena amostra (docentes do nível 1 dum agrupamento de escolas públicas do QZP de Aveiro), com o objetivo de detetar erros eventualmente existentes e validar o respetivo questionário (Pereira, 2008; Hill e Hill, 2002). Nesta fase não foi sugerida nenhuma alteração e o entendimento dos itens foi conseguido com sucesso. Após a validação dos questionários foi pedida autorização de passagem dos mesmos aos respetivos diretores de agrupamento de escolas e escolas particulares onde decorreu a investigação.¹⁵ Os inquéritos foram aplicados via *e-mail* dos diretores/coordenadores dos agrupamentos de escolas públicas, particulares e cooperativas, que direcionaram aos respetivos professores, num total de 57 estabelecimentos. A escolha desta via de preenchimento do questionário torna-se adequada quando se pretende a garantia total de anonimato e a facilidade de envio, todos os questionários são recebidos via *e-mail* para um mesmo documento sendo impossível visualizar o remetente eletrónico (o *e-mail* e o local de onde foi enviado). Para além disso, pretendia-se ir ao encontro da exequibilidade desta investigação, tornando-se mais rápido o acesso aos dados dos questionários e mais fácil a introdução dos mesmos no computador, para posterior tratamento estatístico.

Seguiu-se a recolha e tratamento estatístico dos dados fornecidos pelos questionários, de modo a serem apresentados os resultados através de análise crítica das conclusões a

¹⁵ Em anexo podem-se visualizar os pedidos de autorização direcionados aos diretores dos estabelecimentos de ensino do *distrito* de Aveiro (anexo II) e o questionário aplicado *on-line*. (anexo III)

reter. No tratamento da informação recolhida utilizaram-se procedimentos estatísticos para sistematizar e analisar os dados, escolhendo-se o programa estatístico SPSS (versão 17.0) porque o “SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) é o *software* de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados de utilização predominante nas Ciências Sociais e Humanas (Maroco, 2007: 21).

Variáveis

Variável designa aquilo que se “precisa de medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação” (Maroco, 2007: 27). Assim, a informação fornecida pelas variáveis é que constituem o objeto de estudo estatístico que, por sua vez, depende “do modo como as variáveis em estudo foram medidas e da qualidade dessa informação, isto é da proporção do erro experimental de medida e da quantidade de informação que a escala de medida utilizada pode fornecer” (Maroco, 2007: 27).

As variáveis podem ser classificadas como qualitativas e quantitativas, dependentes e independentes. As qualitativas são aquelas “cuja escala de medida apenas indica a sua presença em categorias de classificação discreta exaustivas e mutuamente exclusivas” (Maroco, 2007: 27). Podem ser medidas numa escala nominal, sendo impossível estabelecer qualquer tipo de qualificação ou ordenação entre as variáveis e numa escala ordinal, quando é possível definir uma ordem, segundo uma relação descritível mas não quantificável. Neste estudo foram utilizadas variáveis qualitativas medidas numa escala nominal o sexo dos inquiridos e numa escala ordinal as restantes. As variáveis quantitativas são aquelas cuja escala de medida permite a ordenação e a quantificação de diferenças entre elas, podendo ser medidas numa escala intervalar e de razão, não foram utilizadas para este estudo.

Segundo Fortin (1999), as variáveis independentes e dependentes estão interligadas, na medida em que se afetam mutuamente, permitindo a formulação de hipóteses. As independentes são aquelas que afetam as outras contudo não estão relacionadas com elas e correspondem a uma intervenção realizada pelo investigador para criar um efeito nas variáveis dependentes. Estas, por sua vez, reagem ao seu efeito, podendo ser considerado os comportamentos, as respostas ou os resultados das variáveis independentes. Nesta investigação foram consideradas variáveis independentes e dependentes, que se operacionalizaram¹⁶ no inquérito.

¹⁶ A operacionalização das variáveis pode ser consultada no anexo V.

População e amostra

De acordo com Maroco (2007), para que uma investigação estatística seja viável é necessário selecionar a amostra, ou seja, o grupo restrito da população escolhido. O tipo de amostragem que vai ser feito tem de ser constituído “de forma a que as conclusões obtidas a partir da caracterização da amostra (o objeto da estatística descritiva) sejam generalizáveis para a população teórica (conjunto de todos os elementos), isto é as amostras têm de ser representativas das populações sob estudo” (Maroco, 2007: 28) que, por sua vez, se designa por inferência estatística.

Atendendo às características desta investigação e sendo impossível estudar todos os professores portugueses do nível 1, a amostragem selecionada é do tipo não probabilística ou não aleatória, acidental, causal ou conveniente (Maroco, 2007). Isto porque a amostra foi escolhida, por conveniência, relativamente à proximidade geográfica (distrito de Aveiro) e à consequente exequibilidade deste estudo (grupo de docentes do nível 1 do QEQ que se encontram a lecionar em escolas públicas e privadas aquando do preenchimento do questionário). Por distrito de Aveiro deve-se entender os QZP's¹⁷ de Aveiro (concelhos de Águeda, Albergaria-a-Velha, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos) e Entre Douro e Vouga (concelhos de Arouca, Castelo de Paiva, Espinho, Santa Maria da Feira, Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra). Assim, é também causal ou acidental porque é formada por sujeitos casualmente acessíveis aquando da aplicação do questionário. Apesar deste tipo de amostra poder não “ser representativas da população em estudo” (Maroco, 2007: 31), poderão obter-se informações preciosas (Quivy e Campenhoudt, 1992).

O total¹⁸ dos docentes de nível 1 a lecionar nos QZP's de Aveiro e Entre Douro e Vouga era de 1188 na educação pré-escolar, 2236 no 1.º CEB e 2375 no 2.º CEB.

Apresentação e análise dos dados

De acordo com as variáveis do questionário foi construída uma matriz no SPSS onde se atribuiu um número de identificação aos questionários respondidos *on-line* e se registaram os respetivos dados.

¹⁷ Tal como publicado nos anexos 6 e 7 do DR n.º 38, 2.ª série, suplemento n.º 38 de 2006-02-22.

¹⁸ Estes dados foram obtidos na Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC/MEC, após solicitação por *e-mail*, como pode ser consultado no anexo II. Embora os questionários fossem aplicados entre dezembro de 2011 e janeiro de 2012, só foi possível obter resposta ao pedido em março de 2012.

Os questionários foram aplicados entre dezembro de 2011 e janeiro de 2012 e obtiveram-se 161 questionários respondidos. Destes, 4 foram enviados em duplicado e 17 foram considerados inválidos porque os inquiridos responderam a mais do que duas opções. Assim, o processamento de dados incidiu sobre 140 questionários considerados válidos.

A apresentação dos dados inicia-se com a caracterização da amostra, analisando-se as dimensões: sexo, faixa etária, habilitações literárias, grupo de docência, tempo de serviço e situação profissional. Procede-se com a análise dos dados para verificar a validade das hipóteses desta investigação e, por fim, uma reflexão sobre o estudo empírico contextualizando-o com a parte teórica.

Caracterização da amostra

Quadro 1 - Sexo

	Frequência	Percentagem
Feminino	116	82,9%
Masculino	24	17,1%
TOTAL	140	100,0%

Como pode verificar-se neste quadro, 82,9% dos inquiridos são do sexo feminino e 17,1% do masculino. A maior representatividade feminina neste nível de docência pode relacionar-se com a “configuração de determinadas condições sócio históricas e culturais, às quais se aliam as ideologias do maternalismo associadas à mulher” (Silva, 2009: 191). Para além disso, não se pode descurar o facto de que até meados dos anos 70, em Portugal, para as mulheres nem todas as profissões eram consideradas *adequadas* pela sociedade, sendo a docência uma das mais apropriadas. Este facto relaciona-se diretamente com o da faixa etária (quadro 2), na medida em que sendo predominante a faixa etária entre os 43 e os 50 anos, tiveram de tirar a sua formação inicial nessa altura.

Quadro 2 – Faixa etária

	Frequência	Percentagem
25-30 anos	1	0,7%
31-36 anos	24	17,1%
37-42 anos	31	22,1%
43-50 anos	48	34,3%
mais de 50 anos	36	25,7%
TOTAL	140	100,0%

Relativamente à faixa etária (Quadro 2) verifica-se que a maior representatividade se encontra entre os 43 e os 50 anos (34,3%) e a menor entre os 25 e os 30 anos (0,7%). A amostra é constituída por um corpo docente pouco jovem e 25,7% tem mais de 50 anos, encontrando-se perto da idade da aposentação (DL, n.º 1/98 – capítulo XII, artigo 118.º).

Quadro 3 – Grupo de docência/Situação profissional

Grupo de docência	Contratado(a)	Situação profissional			TOTAL
		QZP	QA	Ensino Particular	
Educação de Infância	2	6	17	1	26
	1,4%	4,3%	12,1%	0,7%	18,6%
Professor 1º CEB	3	6	44	1	54
	2,1%	4,3%	31,4%	0,7%	38,6%
Professor do 1º e 2º CEB	9	9	26	9	53
	6,4%	6,4%	18,6%	6,4%	37,9%
Educação Especial	1	1	3	2	7
	0,7%	0,7%	2,1%	1,4%	5,0%
TOTAL	15	22	90	13	140
	10,7%	15,7%	64,3%	9,3%	100,0%

No quadro 3 é possível caracterizar a amostra em relação ao grupo que leciona e à sua situação profissional. A maior representatividade encontra-se no grupo do 1.º CEB com 38,6%, seguido do 2.º CEB com 37,9%, o grupo de educação de infância com 18,6% e os professores de educação especial com 5%. Em relação à situação profissional verifica-se que a maior parte dos professores se encontra efetiva a um agrupamento (QA) e a uma zona (QZP): 64,3% dos inquiridos pertencem ao QA e 15,7% a um QZP. Em regime de contratação responderam 10,7% dos inquiridos e apenas 9,3% trabalham no ensino particular. Este é um fator diretamente relacionado com a faixa etária (Quadro 2), pois quanto maior é a idade, maior é a probabilidade de se encontrarem efetivos porque em princípio trabalham há mais tempo e têm mais tempo de serviço. Isto porque para ficar efetivo em QA ou QZP, até à data de realização do inquérito é dada prioridade à graduação profissional que resulta da média entre a classificação profissional e o tempo de serviço prestado em dias.

No quadro 4 relacionamos as variáveis: Tempo de serviço / Situação profissional e Habilitações literárias. Verifica-se:

Quadro 4 – Tempo de serviço / Situação profissional / Habilitações literárias

Tempo de Serviço	Situação profissional	Habilitações literárias			TOTAL
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	
4 a 6 anos	Contrato		1		1
			100,0%		100,0%
	TOTAL		1		1
7 a 12 anos	Contrato		8	2	10
			38,1%	9,5%	47,6%
	QZP		4	1	5
			19,0%	4,8%	23,8%
	QA		4	2	6
		19,0%	9,5%	28,6%	
	TOTAL		16	5	21
			76,2%	23,8%	100,0%
13 a 24 anos	Contrato	0	3	1	4
		0,0%	4,7%	1,6%	6,3%
	QZP	1	11	1	13
		1,6%	17,2%	1,6%	20,3%
	QA	4	30	3	37
	6,3%	46,9%	4,7%	57,8%	
	Ensino Particular	1	8	1	10
		1,6%	12,5%	1,6%	15,6%
	TOTAL	6	52	6	64
		9,4%	81,3%	9,4%	100,0%
> 24 anos	QZP	1	3	0	4
		1,9%	5,6%	0,0%	7,4%
	QA	7	37	3	47
		13,0%	68,5%	5,6%	87,0%
	Ensino Particular	2	1	0	3
	3,7%	1,9%	0,0%	5,6%	
	TOTAL	10	41	3	54
		18,5%	75,9%	5,6%	100,0%

- I. *Tratar-se de um corpo docente com uma larga experiência profissional: 45,7% entre 13 e 24 anos de tempo serviço (64 em 140), 38,6% mais de 24 anos (54 em 140), 15% entre 7 e 12 anos (21 em 140) e apenas 0,7% menos de 7anos (1 em 140).*
- II. *Quanto maior é o tempo de serviço, maior é a probabilidade de se encontrar numa situação profissional efetiva (QZP ou QA): Até 12 anos de tempo de serviço 47,6% da população ainda se encontra em situação de contrato, portanto profissi-*

onalmente estão numa situação mais instável. Entre 13 e 24 anos de tempo de serviço existem apenas 6,3% da população em regime de contrato e 57,8% já se encontra em QA, ou seja, efetiva a um agrupamento de escolas. Com mais de 24 anos de tempo de serviço 87% da população encontra-se em QA, apenas 7,4% encontra-se efetivos a uma zona (QZP) e não existem contratados. Salienta-se também que os professores que lecionam no ensino particular e/ou cooperativo possuem mais de 13 anos de tempo de serviço (15,6% entre 13 e 24 e 5,6% > 24).

- III. *Quanto menor é o tempo de serviço maiores são as habilitações literárias.* Têm o mestrado como habilitações literárias: 23,8% da amostra entre 7 a 12 anos de tempo de serviço; 9,4% entre os 13 e os 24 anos de tempo de serviço e com mais de 24 anos de tempo de serviço 5,6%. Em contrapartida 18,5% da população com mais de 24 anos de tempo de serviço apenas possui o bacharelato e com menos 13 anos de tempo de serviço, as habilitações literárias mínimas são a licenciatura. Este fator prende-se com a dinamização crescente da formação inicial do corpo docente¹⁹ e em serviço, apostando-se na formação contínua como forma de promover a melhoria de qualidade e de valorização da função docente.
- IV. *Habilitações literárias mais elevadas não influenciam a efetivação no sistema de ensino.* Como verificado no anterior ponto III, possuir habilitações literárias mais elevadas não implicam uma melhor situação profissional, a esse nível. A antiguidade no sistema, ou seja, o tempo de serviço prestado é o fator que mais influencia a efetivação a um agrupamento ou zona pedagógica. Apenas 6,3% da população até 24 anos de serviço encontra-se em regime de contrato enquanto 47,6% dos inquiridos até 12 anos de serviço são contratados. Todavia, como constatado no ponto II, o acréscimo das habilitações literárias em grupos mais jovens pode levar a que, futuramente seja necessário melhorar as mesmas para ter acesso a uma situação profissional mais estável.

¹⁹ As Escolas do Magistério Primário entraram em regime de experiência pedagógica, a partir de 1974/75. Desenvolveram ações no âmbito da formação contínua dos professores do ensino primário e criaram cursos especiais para professores, como regentes escolares e docentes das ex-colónias, visto não possuírem habilitação profissional e/ou académica suficientes para o ingresso nas Escolas do Magistério. A partir de 1976, como habilitação mínima para o ingresso nessas escolas, era exigido o 11.º ano do ensino secundário. O DL n.º 150-A/85 transferiu a responsabilidade da profissionalização em exercício para as Escolas Superiores de Educação, vocacionadas especificamente para a formação de docentes. Atualmente exige-se uma renovação constante das funções docentes, impondo-se a realização de formações contínuas e de desenvolvimento profissional na avaliação de desempenho docente (DL n.º 75/2010 e DL n.º 41/2012).

Verificação das hipóteses

“Depois de constituídas as amostras (...) e da sua caracterização (...) o procedimento seguinte e final, em análise estatística, consiste em (...) validar as hipóteses (nas quais se fundamentam as teorias)” (Maroco, 2007: 55).

1. Os docentes de nível 1 consideram relevante centrar a pedagogia no aluno (?)

Quadro 5 – Pedagogia centrada...

	Frequência	Percentagem
... no aluno	22	15,7%
... no aluno/conteúdos	117	83,6%
... nos conteúdos	1	0,7%
TOTAL	140	100,0%

Neste quadro 5 verifica-se que 15,7% dos docentes do nível 1 consideram utilizar uma pedagogia centrada no aluno, 83,6% no aluno e nos conteúdos/currículo e apenas 0,7% apenas nos conteúdos programáticos/currículo. Como apenas um inquirido refere dar primazia aos conteúdos, nota-se que os professores têm necessidade de utilizar pedagogias que tenham em conta as aprendizagens dos seus alunos. Todavia, ainda existe uma grande necessidade de cumprir o programa escolar, ou seja, lecionar os conteúdos previstos para os respetivos ciclos, pois 22 docentes centram o ensino nas aprendizagens dos seus alunos e 117 centram no currículo e nos alunos. Resumindo, os docentes do nível 1 consideram relevante centrar a pedagogia no aluno, mas também nos conteúdos/currículo escolar.

Quadro 6 – Perfil dos professores

	Freq.	Percent. ²⁰
Criar situações de aprendizagem assentes na experiência e necessidades dos alunos	78	55,7%
Mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos	64	45,7%
Agir e refletir sobre a ação pedagógica e os resultados da avaliação	61	43,6%

O quadro 6 representa a síntese da análise descritiva de frequências em relação às representações dos inquiridos sobre o perfil que o docente de nível 1 deve ter para desenvolver nos seus alunos competências em literacia e aprendizagens inclusivas. Nota-se

²⁰ A frequência e a percentagem foram calculadas para cada perfil, através do código respondeu / não respondeu. Essas tabelas podem ser consultadas no anexo VI.

aqui uma consciencialização dos profissionais em criar situações de aprendizagem direcionadas para os alunos, tendo, para isso, de ser mediadores e facilitadores das mesmas e utilizar práticas colaborativas e reflexivas entre colegas para melhor o conseguirem. Pelas suas representações, poder-se-ia concluir que os docentes consideram relevante recorrer a práticas pedagógicas centradas nas aprendizagens do aluno, nas suas experiências e necessidades, tendo em conta o processo de aprendizagem e não apenas a assimilação de conteúdos.

Quadro 7 – Atividades centradas...

	Freq.	Percent. ²¹
...no currículo e programas do Ensino Básico e na experiência e necessidades dos alunos	79	56,4%
...nas planificações feitas em grupo de ano/departamento, iguais para todo o agrupamento	77	55,0%
...na experiência e nas necessidades dos alunos	32	22,9%
...nas Metas de Aprendizagem (2011)	24	17,1%

No quadro 7 apresenta-se a análise descritiva de frequências em relação às representações dos inquiridos sobre em que centram as suas atividades pedagógicas. Verifica-se que 56,4% dos docentes considera que centra as suas atividades no currículo/programas dos respetivos níveis de ensino e na experiência e necessidades dos alunos, o que se relaciona com o facto de 83,6% dos docentes centrarem a pedagogia nas aprendizagens dos alunos e nos conteúdos (confrontar quadro 5). Neste sentido, ainda existem 22,9% dos inquiridos que planificam as suas atividades consoante a experiência e as necessidades dos alunos. 55% da população utiliza as planificações feitas em grupo de ano e/ou departamento como ferramenta essencial para executar as atividades na sala de aula. Isto revela a preocupação dos mesmos de aproximar as suas planificações diárias ao contexto educativo onde lecionam e, conseqüentemente, aos respetivos PEE's, PCE's e PCT's. Os docentes não utilizam apenas os programas e currículos do ME, mas valorizam os contextos e as realidades educativas onde os seus alunos se inserem, tentando fornecer-lhes experiências/atividades mais significativas. Este fator vai também ao encontro do quadro 6 sobre a relevância dada a um perfil profissional de mediador das aprendizagens do aluno.

²¹ A frequência e a percentagem foram calculadas para cada contexto educativo, através do código respondeu / não respondeu que pode ser consultada na tabela no anexo VI.

Quadro 8 - Estratégias utilizadas para desenvolver aprendizagens inclusivas

	Freq.	Percent. ²²
DP promovendo o desenvolvimento de aprendizagens individualizadas	93	66,4%
GFC para toda a turma, quando os alunos o exigem	40	28,6%
Pedagogia assente no desenvolvimento de literacias	34	24,3%
Centradas naquilo que o aluno é capaz de fazer, nas suas características e necessidades	81	57,9%
De avaliação de competências, com carácter formativo que sirvam de apoio a aluno e professor	47	33,6%

Este quadro representa a análise descritiva de frequências em relação às representações dos docentes sobre as estratégias utilizadas para desenvolver aprendizagens inclusivas, apresentadas em duas questões (confrontar anexo V). 66,4% dos inquiridos refere que utiliza estratégias de DP, 28,6% de GFC o que revela a preocupação dos mesmos em se aproximarem da realidade dos alunos e dar-lhes aprendizagens mais significativas e inclusivas. 57,9% menciona que realiza atividades centradas na experiência dos alunos, nas suas características e necessidades e 33,6% refere que faz uma avaliação de competências, por isso com um carácter formativo que sirva de apoio ao aluno, para verificar o que já aprendeu e o que tem de aprender, e ao professor para assim desenvolver atividades que facilitem as aprendizagens dos alunos, mudando de estratégias, se necessário. Uma vez mais se verifica que os docentes consideram relevante centrar a pedagogia nas aprendizagens dos alunos.

2. Quanto mais tempo de serviço, situação profissional mais estável e mais baixo é o nível de ensino mais os professores centram a pedagogia no aluno (?)

Quadro 9 – Grupo de docência / Pedagogia centrada...

Grupo de docência	Pedagogia centrada...			TOTAL
	aluno	aluno/conteúdos	conteúdos	
Educação de Infância	13 9,3%	13 9,3%	0 0,0%	26 18,6%
Professor 1º CEB	0 0,0%	54 38,6%	0 0,0%	54 38,6%
Professor do 1º e 2º CEB	4 2,9%	48 34,3%	1 0,7%	53 37,9%
Educação Especial	5 3,6%	2 1,4%	0 0,0%	7 5,0%
TOTAL	22 15,7%	117 83,6%	1 0,7%	140 100,0%

²² A frequência e a percentagem foram calculadas para cada contexto educativo, através do código respondeu / não respondeu que pode ser consultada nas tabelas no anexo VI.

Verifica-se que 15,7% da amostra centra a sua pedagogia apenas no aluno. A maioria dos inquiridos dá relevância ao aluno e também aos conteúdos programáticos/currículo a lecionar no seu grupo de docência: 83,6% centra a sua pedagogia no aluno e nos conteúdos programáticos e apenas 0,7% centra a sua pedagogia nos conteúdos transmitidos pelo professor o que revela a importância dada na prática pedagógica aos alunos, às suas características e necessidades. Centram a pedagogia apenas no aluno, dando-lhe primazia: 72% (3,6% em 5%) dos docentes de educação especial, 50% (9,3% em 18,6%) dos educadores de infância, 7,6% (2,9% em 37,9%) dos professores do 2.º CEB e 0% no 1.º CEB (0% em 38,6%). Consideram igualmente importante centrar a pedagogia no aluno e nos conteúdos 100% (38,6% em 38,6%) dos professores do 1.º CEB, 90,5% (34,3% em 37,9%) do 2.º CEB, 50% (9,3% em 18,6%) dos educadores e 28% (1,4% em 5,0%) dos professores de educação especial.

Conclui-se que são os docentes de educação especial, que podem lecionar nos três níveis a alunos com necessidades muito específicas e particulares, que mais centram a sua pedagogia apenas no aluno. Assim, não se verifica que nos níveis mais baixos de escolaridade (educação de infância/1.ºCEB) se dê primazia pedagógica ao aluno.

No quadro 10 relaciona-se o tempo de serviço dos docentes com a pedagogia utilizada pelos mesmos.

Quadro 10 – Tempo de serviço / Pedagogia

Tempo serviço	Pedagogia centrada...			TOTAL
	aluno	aluno/conteúdos	conteúdos	
4 a 6 anos	0 0,0%	1 0,7%	0 0,0%	1 0,7%
7 a 12 anos	3 2,1%	17 12,1%	1 0,7%	21 15,0%
13 a 24 anos	11 7,9%	53 37,9%	0 0,0%	64 45,7%
> 24 anos	8 5,7%	46 32,9%	0 0,0%	54 38,6%
TOTAL	22 15,7%	117 83,6%	1 0,7%	140 100,0%

Verifica-se que 50,3% (7,9% em 15,7%) dos professores que centram a pedagogia nas aprendizagens do aluno têm entre 13 e 24 anos de tempo de serviço, seguidos de 36,3% (5,7% em 15,7%) docentes com mais de 24 anos e apenas 13,4% (2,1% em 15,7%) dos docentes com 12 ou menos anos de serviço o fazem. A pedagogia é centrada no aluno e nos

conteúdos programáticos por 45,3% (37,9% em 83,6%) dos docentes com tempo de serviço entre os 13 e os 24 anos, 39,3% (32,9% em 83,6%) dos inquiridos com mais de 24 anos e por 14,5% (12,1% em 83,6) dos que possuem entre os 7 e os 12 anos.

Assim, constata-se que ter mais tempo de serviço não implica centrar a pedagogia exclusivamente no aluno. A maior percentagem corresponde ao intervalo 13 a 24 anos de serviço, mas também são aqueles que têm em conta o aluno e o currículo, pois representam a maioria da amostra (45,7%).

No quadro 11 relaciona-se a situação profissional com a pedagogia utilizada pelos docentes. Nota-se que centram a pedagogia nos alunos 56% (2,9% em 9,3%) professores do ensino particular e/ou cooperativo, 19,6% (2,1% em 10,7%) dos professores contratados, 18,5% de docentes do QZP (2,9% em 15,7%) e 12,3% (7,9% em 64,3%) de inquiridos de QA. Privilegiam a pedagogia centrada no aluno e nos conteúdos 87,7% (56,4% em 64,3%) de docentes de QA, 80,4% (8,6% em 10,7%) de professores contratados, 77,1% (12,1% em 15,7%) de inquiridos do QZP e 68,8% (6,4% em 9,3%) daqueles que trabalham no ensino particular e/ou cooperativo.

Quadro 11 – Situação profissional / Pedagogia centrada...

Situação profissional	Pedagogia centrada...			TOTAL
	aluno	aluno/conteúdos	conteúdos	
contrato	3	12	0	15
	2,1%	8,6%	0,0%	10,7%
QZP	4	17	1	22
	2,9%	12,1%	0,7%	15,7%
QA	11	48	0	90
	7,9%	56,4%	0,0%	64,3%
Ensino particular/ cooperativo	4	9	0	13
	2,9%	6,4%	0,0%	9,3%
TOTAL	22	117	1	140
	15,7%	83,6%	0,7%	100,0%

Verifica-se que são os professores que lecionam no ensino particular e/ou cooperativo que mais centram a pedagogia no aluno. A situação mais estável a nível de efetivação ao sistema de ensino público (QA) não influencia a utilização de uma pedagogia mais centrada no aluno, pelo contrário, são os professores contratados que tendem a recorrer a essa pedagogia, seguindo-se dos professores efetivos a uma zona pedagógica.

Resumindo, nem o tempo de serviço, nem a situação profissional mais estável, nem o nível de ensino mais baixo influenciam a escolha de uma pedagogia centrada nas aprendizagens do aluno. Os docentes que centram a pedagogia no aluno são os inquiridos:

- do ensino especial que podem lecionar a alunos da educação de infância ao 2.º CEB;
- do ensino particular;
- que possuem entre 13 a 24 anos de tempo de serviço e contratados.

Pode-se antes concluir que os docentes centram a pedagogia na aprendizagem aluno consoante as particularidades e os pressupostos do nível que lecionam. Neste sentido, surge outra hipótese que, embora não sendo formulada no início do estudo, mediante as conclusões retiradas da análise da hipótese 2, torna-se pertinente o seu estudo.

- **Quanto mais baixas são as habilitações literárias dos docentes, mais se valorizam os conteúdos (?)**

Quadro 122 - Habilitações literárias / Pedagogia centrada...

Habilitações literárias	Pedagogia centrada...			TOTAL
	aluno	aluno/conteúdos	conteúdos	
Bacharelato	2	14	0	16
	1,4%	10,0%	0,0%	11,4%
Licenciatura	18	91	1	110
	12,9%	65,0%	0,7%	78,6%
Mestrado	2	12	0	14
	1,4%	8,6%	0,0%	10,0%
TOTAL	22	117	1	140
	15,7%	83,6%	0,7%	100,0%

No quadro 12 constata-se que dos docentes que centram a pedagogia no aluno 16,4% (12,9% em 78,6%) possuem como habilitações literárias licenciatura, 14% (1,4% em 10%) mestrado e 12,3% (1,4% em 11,4%) bacharelato. Dos que privilegiam o aluno e os conteúdos programáticos, 87,7% (10% em 11,4%) têm bacharelato, 86% (8,6% em 10%) mestrado e 82,7% (65% em 78,6%) licenciatura.

Desta forma, conclui-se que a menor percentagem dos inquiridos que centram a pedagogia no aluno e os que dão igual relevância aos alunos e aos conteúdos programáticos possuem como habilitações literárias o bacharelato. Se quanto mais baixas são as habilitações literárias dos docentes mais se valorizam os conteúdos, não se pode descurar a formação contínua destes profissionais.

3. Os docentes consideram que existem contextos educativos que dificultam a prática de uma pedagogia centrada no aluno (?)

No quadro 13 apresentam-se os contextos educativos assinalados pelos inquiridos como prejudiciais à prática de uma pedagogia centrada no aluno.

Quadro 133 – Contextos educativos

	Freq.	Percent. ²³
O número de alunos por turma fosse menor	94	67,1%
Tivesse mais tempo dentro do horário para desenvolver práticas colaborativas com os colegas	61	43,6%
As formações contínuas fossem relacionadas com os problemas existentes no agrupamento onde leciono	45	32,1%
As turmas fossem constituídas apenas por um ano de escolaridade	42	30,0%
Os alunos não fossem agrupados por turmas, mas por competências a atingir	33	23,6%
Trabalhasse em regime de coadjuvação em áreas específicas	31	22,1%
Houvesse continuidade educativa entre o pré-escolar, o 1.º CEB e o 2.º CEB	29	20,7%
Houvesse uma maior estabilidade do corpo docente nas escolas	28	20,0%
Existisse uma maior participação de toda a comunidade educativa na escola	28	20,0%
Houvesse maior flexibilidade para o cumprimento dos conteúdos programáticos adequados à(s) turma(s)	25	17,9%
Tivesse mais recursos humanos	25	17,9%
Os alunos tivessem uma maior participação no processo de aprendizagem	15	10,7%
Pudesse realmente adequar o currículo às características e necessidades dos alunos	14	10,0%
Tivesse melhores condições materiais	14	10,0%
Fizesse parte do meu horário escolar a frequência em formação contínua, exigida pelo ECD	13	9,3%
Na constituição das turmas se respeitasse o nível dos alunos, consoante as suas características e necessidades	11	7,9%
A avaliação constituísse uma rotina diária e não uma interrupção da mesma	9	6,4%

Os contextos mais assinalados pelos inquiridos e que validam esta hipótese foram:

1. O número de alunos por turma ser menor
2. Ter mais tempo para desenvolver práticas colaborativas com os colegas
3. As formações contínuas serem relacionadas com os problemas existentes no agrupamento onde lecionam
4. As turmas serem constituídas apenas por um ano de escolaridade
5. Os alunos não serem agrupados por turmas, mas por competências a atingir
6. Trabalhar em regime de coadjuvação

²³ A frequência e a percentagem foram calculadas para cada contexto educativo, através do código respondeu / não respondeu que pode ser consultado na tabela no anexo VI.

Os contextos 1, 4 e 5 estão relacionados entre si e relacionam-se com a constituição de turmas. Nota-se que os docentes consideram importante rever a constituição de turmas e consideram a hipótese de existir maior flexibilidade, não serem compostas apenas pela faixa etária, mas também pelas competências que pretende desenvolver-se nos alunos. O menor número de alunos por turmas é crucial para que o professor consiga atender às aprendizagens dos alunos, pois quanto maior é o número maior é a probabilidade de uniformizar e não diferenciar e adequar.

Os restantes contextos (2, 3 e 6) revelam que os docentes consideram pertinente recorrer a práticas colaborativas e reflexivas para melhor conseguirem utilizar práticas centradas nas aprendizagens dos alunos. O contexto 3 revela ainda que os docentes acham pertinente relacionar as formações com os diversos contextos escolares. Formações direcionadas para as escolas e os seus projetos educativos poderiam servir de apoio aos professores e ainda levar a que recorressem cada vez mais a práticas colegiais.

Reflexão sobre os resultados

Sobretudo a partir da Estratégia de Lisboa (EU, 2000) as escolas estão desafiadas a abandonar o método tradicional do ensino transmitido de maneira igual para todos, baseado num currículo centralizado, uniformizado e rígido e numa avaliação sumativa desses conteúdos programáticos. O sistema educativo português, apesar das mudanças sentidas, ainda está muito aquém da promoção de aprendizagens inclusivas e do desenvolvimento de competências em literacia. Tendo em conta que os professores são fundamentais para a exequibilidade de paradigmas educativos, tornou-se essencial, para esta investigação, refletir sobre as suas representações sobre centrarem a pedagogia nas aprendizagens dos alunos e sobre os contextos educativos que dificultam a sua exequibilidade.

A amostra, constituída por docentes do nível 1 a lecionar em escolas públicas e privadas dos QZP's de Aveiro e Entre Douro e Vouga, não valoriza a pedagogia centrada exclusivamente no currículo/conteúdos programáticos. Verifica-se que os docentes tentam dar primazia a atividades e estratégias que promovem o desenvolvimento de aprendizagens inclusivas. 56,4% planificam as atividades letivas indo ao encontro do currículo e também da experiência e necessidades dos alunos e 55% baseiam-se nas planificações feitas em grupo de ano/departamento aproximando-se da realidade de cada escola (PCE) e dos seus respetivos alunos (PCT). 66,4% dos professores utilizam estratégias de DP, e 28,6% de GFC. 55,7% dos inquiridos consideram que o educador atual deve criar situações de aprendizagem assentes na experiência e necessidades dos alunos, 45,7% que

deve ser mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos e 43,6% considera fulcral agir e refletir sobre a ação pedagógica e os resultados da avaliação. Os docentes consideram relevante recorrer a práticas pedagógicas centradas nas aprendizagens do aluno, nas suas experiências e necessidades, tendo em conta o processo de aprendizagem e não apenas a assimilação de conteúdos, não utilizam apenas os programas e currículos do ME, mas valorizam os contextos e as realidades educativas onde os seus alunos se inserem, tentando fornecer-lhes experiências/atividades mais significativas.

Todavia, 83,6% dos professores centram a pedagogia nas aprendizagens dos alunos e no currículo o que significa que continuam presos ao cumprimento do programa/currículo escolar. A escolha de uma pedagogia centrada no aluno não é diretamente influenciada pelo facto dos docentes possuírem mais tempo de serviço e, conseqüentemente encontram-se efetivos ao sistema de ensino público (QA/QZP). São os professores que lecionam educação especial, trabalham no ensino particular e/ou cooperativo e os que possuem entre 13 e 24 anos de tempo de serviço e os contratados que têm tendência para darem relevância pedagógica ao aluno. Também não são os docentes dos níveis mais baixo de escolaridade que centram a pedagogia no aluno, mas os professores de educação especial que podem lecionar desde a educação de infância até ao 2.º CEB. Assim, a escolha da pedagogia é influenciada pelas particularidades e pelos pressupostos da área em que os professores lecionam.

Os docentes estão conscientes da necessidade de mudança de paradigma e muito se tem mudado nas últimas décadas para aproximar o sistema educativo português ao que se pretende na UE, contudo da teoria à prática ainda falta percorrer um longo caminho.

Mas o que os impede de praticar uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos? Questionaram-se os docentes sobre os contextos educativos que mais dificultam a prática de uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos e os mais mencionados foram: o número elevado de alunos por turma, a rigidez da constituição de turmas por níveis etários e a falta de tempo para desenvolver práticas colaborativas entre colegas. Estes contextos estão diretamente relacionados com os desafios propostos após a análise teórica (capítulo 1.3). Sugere-se criar nas escolas uma cultura de trabalho em equipas pedagógicas e coadjuvação, onde os professores desenvolvam práticas reflexivas e colaborativas com o intuito de centrar a educação nas aprendizagens do aluno, tornando-o responsável pela sua própria formação, aproximar o currículo às suas experiências e ao seu meio/comunidade num currículo de escola (PCE). 43,6% dos inquiridos considera importante ter mais tempo para se envolver nesse tipo de trabalho colaborativo e ainda

22,1% pensa ser igualmente importante trabalhar em regime de coadjuvação. Por outro lado, a integração da educação de infância, dos 1.º e 2.º CEB no mesmo nível (nível 1 do QEQ) facilitaria as práticas colaborativas, a continuidade educativa, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pois atenuaria as diferenças causadas pela divisão dos saberes em ciclos. Seria muito mais fácil partir das experiências das crianças e dos seus interesses se o professor não estivesse constantemente preocupado com a divisão dos estudos em disciplinas ou áreas e aos seus horários rígidos.

As “turmas móveis” (FV), constituídas por um número adequado de alunos e que, consoante as necessidades dos mesmos, admita agrupar por competências a adquirir ajudaria os professores a centrarem a pedagogia no aluno. Ao contrário, uma constituição de turmas tendo em conta apenas os níveis etários e com um número elevado de alunos conduz a unificação das aprendizagens.

Para além disso, 32,1% dos inquiridos considera importante efetuar as suas formações contínuas em cada agrupamento, adequada aos problemas existentes e que conduzisse a práticas colaborativas mais significativas. Relacionando com o facto de que quanto mais baixas são as habilitações literárias dos docentes mais se valorizam os conteúdos programáticos/currículo, não se pode descurar a qualidade da formação dos docentes. Não basta obrigar os professores a apostarem na sua formação (*Avaliação de Desempenho Docente: DL n.º 75/2010 e DL n.º 41/2012*), é importante tornar as formações verdadeiramente significativas e úteis para os docentes.

É claro que este estudo limita-se às representações de docentes sobre a temática, que podem ter caído na tentação do *politicamente correto*, na realidade não sabemos o que praticam nas suas salas de aula. Para além disso a formação profissional tradicional e a antiguidade ao sistema de ensino também podem ter influenciado os resultados deste estudo. Todavia, os resultados obtidos são pertinentes e teoricamente constata-se que os inquiridos estão conscientes da necessidade de tornar as aprendizagens inclusivas para os alunos, ou seja, uma educação centrada nas suas necessidades, interesses e no meio onde estão inseridos, aproximando os conhecimentos académicos à realidade (literacia). Contudo torna-se urgente serem fornecidas condições organizacionais e estruturais para que essas mudanças se possam concretizar, existindo o mínimo de entraves possível a uma educação que se pretende inclusiva, produtiva (que fornece competências em literacia) e ao longo da vida.

Conclusão

As escolas têm vindo a preocupar-se sobretudo em transmitir e avaliar conhecimentos curriculares em provas/exames, aproximando-se do paradigma tradicional em que o ensino é igual para todos e centrado no currículo e no professor. Este paradigma não se tem revelado suficiente nem para a aplicação dos conhecimentos académicos à realidade (literacia: Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011), nem para acompanhar cada aluno no seu próprio desenvolvimento pessoal, social e, conseqüentemente potenciar a sua inclusão na sociedade (EU, 2000; EU, 2010). O que se aprende na escola nem sempre está relacionado com o que se precisa para a vida real o que conduz ao distanciamento da escola de muitos alunos, sobretudo aqueles cuja origem socioeconómica e cultural não se identifica com a cultura académica.

Portugal tem sido inovador a nível legislativo, mas não na sua aplicação prática e ainda se confunde igualdade de oportunidades com ensino igual para todos. Existe uma clara discrepância entre o que se pretende e o que se pratica na generalidade das escolas do nível 1, que se mantêm “presas” ao paradigma tradicional. As escolas continuam a debater-se com um sistema de ensino demasiado estratificado por ciclos e disciplinas/áreas, que valoriza a transmissão de conhecimentos, sobretudo por parte do professor, definidos num currículo central e onde a avaliação faz-se essencialmente por meio de provas/exames escritos. Como consequência, nas avaliações padronizadas que têm a ver com a aplicação dos conhecimentos (PISA), os nossos resultados são preocupantes principalmente no que respeita a competências de literacia. Entre o que se aprende nas escolas (instrução académica) e o que se precisa para a vida (literacia e aprendizagens inclusivas) existe um fosso que conduz muitos jovens ao insucesso escolar, ao desemprego e à exclusão social.

As sucessivas reformas do sistema educativo português, nas últimas décadas, trouxeram expressões como *democratização* e *massificação* do ensino²⁴, estando previstas medidas que se aproximam do paradigma da educação centrada na aprendizagem inclusiva e na literacia, tais como: autonomia, administração e gestão das escolas (DL n.º 115-A/99), gestão flexível do currículo (Despacho n.º 9590/99), metodologias de diferenciação pedagógica, de ensino individualizado e de projeto, etc. Através dos projetos curriculares de escola (PCE) e de turma (PCT), os docentes têm uma maior autonomia para aplicar estra-

²⁴ Foi possível generalizar o acesso à educação, criar condições de funcionamento das escolas e da função docente e acrescentar novas dinâmicas nas práticas de ensino e aprendizagem. A reestruturação dos edifícios escolares, o aumento generalizado das taxas de escolarização em todos os níveis de ensino, a massiva formação contínua dos professores, são indicadores representativos do desenvolvimento do sistema educativo português apresentados pelo GEPE (PT, 2009_d).

tégias e métodos mais diversificados e próximos das necessidades e experiências dos seus alunos. Mas, por muito significativas que tenham sido essas transformações, o sistema de ensino continua demasiado estratificado e centralista. A organização pedagógica dominante é o ensino coletivo e estratificado “num quadro de grupos/turmas com o mesmo programa durante um ou vários anos consecutivos...” (que incide essencialmente numa) “... avaliação sumativa e comparativa” (Allan, Cardinet e Perrenoud, 1986: 27). O DL n.º 139/2012 (artigo 2.º, alínea I) preza a importância da avaliação sumativa (interna e externa) dos conteúdos programáticos por ser mais rigorosa e, por isso, “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (artigo 25.º) em detrimento da avaliação formativa em que se avalia todo o processo de aprendizagem e não apenas os resultados finais. Nos anos mais baixos de escolaridade promovia-se uma avaliação mais qualitativa e descritiva do que quantitativa, que o artigo 26.º vem revogar exigindo que os resultados escolares sejam expressos numa escala de 1 a 5 para as disciplinas “nucleares” de Língua Portuguesa e Matemática. Ainda se valoriza o ensino através da transmissão de conhecimentos abstratos, sem aplicação prática em contextos da vida real. As escolas nem usufruem das potencialidades do meio onde se inserem, nem vão ao seu encontro. O Despacho n.º 17169/2011 considera que o “currículo deverá incidir sobre os conteúdos temáticos, (...) pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina” porque a categoria “competência” é vaga e difícil de aferir em contexto escolar tradicional.

Para se transformarem em centros locais de aprendizagem para todos (EU, 2000: n.º 25-26), o desafio consiste em abandonar o seu “pronto-a-vestir de tamanho único” e a vestir de tamanho único” e a enveredar por currículos flexíveis e diferenciados, com uma componente geral e outra específica e por métodos adequados que respeitem e estimulem as aptidões, os interesses e os ritmos dos seus alunos. Apostar mais na qualidade da educação do que “no crescimento quantitativo e estatístico” (Ferreira, 2010: 59) pressupõe mudanças de mentalidades e nas práticas pedagógicas que são difíceis e lentas.

Os docentes inquiridos estão conscientes da necessidade de centrar o ensino nas aprendizagens do aluno e no desenvolvimento de competências em literacia e consideram que devem ser mediadores e facilitadores das suas aprendizagens, agindo e refletindo sobre a ação pedagógica e os resultados da avaliação. Estes reconhecem a pertinência da utilização de estratégias/métodos flexíveis e diversificados (DP e GFC), que têm em conta os interesses e as necessidades dos alunos (PCE e PCT). No entanto, continuam demasiado “presos” ao cumprimento das normas curriculares centrais (DGIDC e MEC) da sua área/disciplina e a priorizar a avaliação sumativa desses conteúdos e, por outro lado, a

sua formação académica tradicional e a antiguidade ao sistema de ensino conduzem a hábitos pedagógicos difíceis de mudar. Os contextos educativos mais apontados pelos professores inquiridos como dificultadores de uma pedagogia baseada no desenvolvimento de aprendizagens inclusivas centradas no aluno foram o número elevado de alunos por turma, a rígida organização de turmas por níveis etários, a falta de tempo para desenvolver práticas colaborativas entre colegas e a existência de uma formação contínua distanciada dos problemas concretos da sala de aula. Estes contextos refletem a necessidade de encontrar medidas e estratégias que conduzam à exequibilidade de uma educação centrada no aluno, no desenvolvimento de competências em literacia e de aprendizagens inclusivas.

Neste sentido, apontam-se alguns desafios para as escolas de nível 1 em Portugal que devem ser trabalhados em conjunto com outras medidas, de acordo com a realidade de cada meio escolar e dos respetivos alunos:

- *Uma escola que encontra o equilíbrio entre o currículo (inter)nacional e o currículo local relacionado com a comunidade onde se insere. Apesar de estar previsto que cada escola adapte o currículo num currículo de escola (PCE) e os professores apoiem-se nesse currículo para realizar o seu PCT, adaptando-o mais especificamente aos seus alunos e aos projetos desenvolvidos; continuam a ser medidas aplicadas essencialmente a nível burocrático porque temos um sistema de ensino com uma estrutura centralista e prescritiva, que valoriza a avaliação sumativa dos conteúdos temáticos de cada ciclo/nível de aprendizagem. Para poder desenvolver aprendizagens inclusivas e competência em literacia é importante adaptar o currículo nacional e internacional (PISA) aos diversos contextos/realidades onde se inserem as escolas, diferenciando-o e adequando-o (Roldão, 2000). Por outras palavras, serem criadas medidas para que cada escola desenvolva um currículo com uma componente geral comum e outra específica, que englobe atividades/disciplinas/projetos relacionados com as necessidades da sociedade e com os interesses dos alunos. Assim, os alunos podem relacionar os conhecimentos académicos e aplicá-los em contextos reais e ainda tornarem-se, desde cedo, cidadãos mais responsáveis pelos problemas da sua localidade, mais participativos, solidários e produtivos. Partem da realidade para aprender e através dela é que chegam ao conhecimento abstrato (FV, 1912). Observar e experienciar para aprender a identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, problematizar e resolver situações da vida real em contextos diferenciados (Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011). Para além de permitir uma melhor inclusão de cada um na socieda-*

- de, a escola ainda aproveita os recursos da comunidade onde está inserida e vai mais facilmente ao encontro das necessidades da sociedade (EU, 2000; EU, 2010).
- *Um sistema de avaliação formativo que tem em conta sobretudo o processo e o percurso de aprendizagem efetuados para desenvolver competências (FV, 1912) e não tanto os resultados escolares avaliados por exames para tudo; isto é, uma avaliação de competências de literacia, dos saber pensar e saber fazer (Faure, 1972; Delors, 1996) que serve como instrumento de trabalho para o professor e para o aluno. Ao avaliar o processo gradual de cada aluno para chegar ao resultado final, leva a que cada um saiba precisamente o que aprendeu e não se compare com os outros mas consigo próprio, sendo o responsável pela sua própria aprendizagem (FV, 1912). Cabe ao professor conhecer a evolução de cada aluno e ajudá-lo a superar as suas dificuldades e/ou propor outros desafios para chegar mais longe. O professor torna-se um mediador das aprendizagens do aluno. O recurso a variados meios de avaliação permitiria ainda chegar aos diversos processos de aprendizagem dos alunos (Gardner, 1983). Uma avaliação sumativa que dá primazia à assimilação de conceitos/conteúdos, através de exames/testes feitos uma ou duas vezes por período letivo, não é suficiente para avaliar competências em literacia e não vai ao encontro das aprendizagens de cada aluno.*
 - *A integração da educação de infância, dos 1.º e 2.º CEB num mesmo nível amplo de aprendizagens fundamentais, à semelhança do proposto no nível 1 do QEQ (medida apontada por 20,7% dos inquiridos como facilitadora de aprendizagens inclusivas). Uma educação com continuidade pedagógica promove o desenvolvimento integral do aluno, facilita a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e atenua as diferenças causadas pela divisão dos saberes em ciclos. Partir das experiências das crianças e dos seus interesses é muito mais eficaz se o professor não estiver constantemente preocupado com a divisão dos estudos em disciplinas/áreas e com os horários rígidos e inflexíveis (FV, 1912). Para além disso, aumentar-se-ia a probabilidade de desenvolver um trabalho de equipa entre os professores, baseado em práticas colaborativas, reflexivas e interdisciplinares (Hargreaves, 1998; Roldão, 2003).*
 - *A formação de “turmas móveis” (FV) constituídas por um número adequado de alunos e que, consoante as necessidades dos mesmos, se admita agrupar por competências adquiridas e a adquirir. O facto de, nesta investigação, 67,1% dos inquiridos referirem que o elevado número de alunos por turma representa um constrangimento para a exequibilidade de práticas pedagógicas centradas no alu-*

no e 23,6% referirem que os alunos deveriam ser agrupados por competências a atingir, remete para o facto de sentirem necessidade de experimentar diferentes formas realizar a sua prática pedagógica e estarem preparados para a mudança. Apesar de no Despacho Normativo n.º 13-A/2012 prever-se a implementação de projetos próprios que abranjam a criação ocasional de grupos homogéneos de alunos (artigo 3.º, alínea f), continua-se a agrupar os alunos por faixa etária em turmas fixas com um número demasiado elevado de alunos (Despacho n.º 13170/2009) para poder centrar o ensino nas suas aprendizagens.

- *Uma cultura de docentes que trabalhem em equipa pedagógica recorrendo a práticas cooperativas, reflexivas e interdisciplinares.* O isolamento e o individualismo dos professores apresentam-se como características enraizadas na cultura docente e que podem representar entraves “ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados” (Hargreaves, 1998: 184). Sabendo-se que a “forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos fatores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas” (Hargreaves, 1998: 184), então visa-se que trabalhem em conjunto na execução de projetos/atividades/planificações, tendo em conta o desenvolvimento de aprendizagens inclusivas aos seus alunos, e que reflitam conjuntamente sobre os resultados das suas ações pedagógicas de modo a construir novas numa perspetiva de crescimento e evolução profissional. Enquanto existirem níveis estratificados em disciplinas e níveis de ensino, sugere-se o trabalho pedagógico em coadjuvação, especialmente nos casos dos professores-educadores monodocentes, (referido no artigo 3.º, alínea g do Despacho Normativo n.º 13-A/2012). Os professores inquiridos consideram importante desenvolver estas práticas de “colegialidade” (Hargreaves, 1998) para ir ao encontro dos pressupostos exigidos à educação atual, propondo como medidas facilitadoras: ter mais tempo para desenvolver práticas colaborativas com os colegas (43,6%) e trabalhar em regime de coadjuvação (22,1%). Mas, atribuir mais carga horária para os professores trabalharem em equipa e tornar a coadjuvação obrigatória não garantem a qualidade do mesmo, como tal propõe-se:
 - *Uma formação contínua de docentes, realizada em cada agrupamento/escola, adequada aos problemas existentes e que conduza os professores a um trabalho em equipa.* Esta foi uma medida referida por 32,1 % dos inquiridos como facilitadora do desenvolvimento de aprendizagens inclusi-

vas. Trata-se de direcionar as ações de formação contínua no sentido de solucionar problemas de cada escola e, para além disso, envolver os docentes da mesma equipa pedagógica num trabalho colaborativo e reflexivo para encontrar estratégias mais adequadas às aprendizagens dos seus alunos.

A tendência internacional aponta para um paradigma educacional que desenvolve aprendizagens inclusivas, mas os contextos educativos, estruturais, organizacionais, económicos e políticos dificultam a sua exequibilidade por parte dos professores. Assim, permanece o confronto entre a escola real, mais próxima do paradigma tradicional, e a escola baseada no desenvolvimento de aprendizagens inclusivas e competências em literacia. Mas, a sociedade atual exige a promoção de aprendizagens que possam ser utilizadas para a vida, em futuros empregos (EU, 2000; EU, 2010) e que conduzam à inclusão de todos. Por isso, importa saber aplicar os conhecimentos aprendidos na escola aos contextos reais (literacia: Unesco, 2003; OCDE, 2006; OCDE, 2011). Através da educação é necessário formar cidadãos autónomos, críticos, responsáveis pela sua própria aprendizagem e pelos problemas da sociedade onde se inserem. Por isso, não se pode deixar de refletir sobre práticas de ensino-aprendizagem e modelos pedagógicos mais inclusivos (FV, 1912) que partam de contextos reais e das experiências dos alunos para desenvolver competências de *saber pensar* e *saber fazer* (Faure, 1972; Delors, 1996), numa tentativa de formar uma sociedade mais inclusiva, justa, produtiva, colaborativa e solidária.

Referências Bibliográficas

- Abelha, Marta (2005). Cultura docente ao nível do departamento curricular das ciências: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abrantes, Paulo (2001). A gestão flexível do currículo: o ponto de vista da administração. *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editores.
- Abrantes, Paulo; Mendes, Maria Luísa Sobral (2002). *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: ME, DEB.
- Afonso, Natércio [coord.] (2010). *Projecto "Metas de aprendizagem"*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alarcão, Isabel (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, Isabel (2007). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. São Paulo: Artmed
- Albarelo, Luc (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Allan, Linda; Cardinet, Jean; Perrenoud, Philippe (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, Luísa (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. Santos, Paula [coord.]. *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE.
- Altet, Marguerite (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria (2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Aníbal, Graça (2001). *Gestão curricular no 1.º CEB: monodocência-coadjuvação*. Lisboa: ME.

- Aniceto, José (2010). *Articulação curricular pré-escolar / 1.º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, Fernando; Sardinha, Maria (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, Joaquim [org.] (2003). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.
- Azevedo, Joaquim [org.] (2007). *Relatório final do debate nacional de educação. Como vamos melhorar a educação em Portugal: novos compromissos sociais pela educação*. Lisboa: CNE.
- Barroso, João (1999). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Bell, Judith (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, Ana (1976). *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, Ana [coord.] et al (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Boal, Maria; Hespanha, Maria; Neves, Manuela (1996). *Educação para todos: Para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: ME.
- Cadima, Ana et al (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Caetano, Ana (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: ME.
- Campbell, Linda; Campbell, Bruce; Dickinson, Dee (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Capucho, Raquel (2009). *Transversalidade do português no 1.º ciclo e gestão flexível do currículo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, Gonçalves (2005). *Práticas de avaliação em Portugal*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Cardoso, Maria (2006). *A (re)escrita através do currículo: Aprender a língua por projectos.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Caria, Telmo (2000). *A cultura profissional dos professores.* Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, Roberto [dir.]; Caraça, João; Pedro, Maria Emília [coord.] (2000). 2020:20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo: síntese do estudo. *O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades, um estudo de reflexão prospectiva, Tomo I.* Lisboa: ME.
- Carvalho, Ana (2006). *transversalidade, compreensão na leitura e gestão flexível do currículo.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COE (1969). *Standing Conference of European Ministers of Education.* 6th Session, Versailles, 20-22 May.
- COE (1981). *Statement on Education of the three to eight year-olds.* *Standing Conference of European Ministers of Education.* 12th Session - Lisbon, Portugal, 3-4 June 1981. *Standing Conference of European Ministers of Education.* 12th Session - Lisbon, Portugal, 3-4 June 1981. *Déclaration sur l'éducation des enfants de trois à huit ans.* 12.^e Conférence Permanente des Ministres de l'Éducation, Lisbonne, Portugal, 3-4 juin 1981. *Declaração sobre a educação das crianças dos três aos oito anos.* 12.^a sessão, Lisboa, 3 e 4 de junho de 1981. Tradução de Ana Bela Ferreira e Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COE (1988). *Projeto n.º 8: A inovação na educação primária (Relatório final).* *Conclusões e Recomendações,* 61-75. Conselho da Europa, Conselho para a Cooperação Cultural (CDCC). Tradução de Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro / *Project No. 8: Innovation in primary education (Final report), Conclusions and Recommendations,* 63-76. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation (CDCC) / *Project n° 8: L'innovation dans l'enseignement primaire (Rapport final), Conclusions et Recommendations,* 61-75. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle (CDCC).
- Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor : um ofício em risco de extinção ? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI.* Santa Maria da Feira : Edições Afrontamento.

- Costa, Jorge Adelino (2003). *O projecto educativo de escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino; Dias, Carlos, Ventura, Alexandre (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António; Sousa, Liliana (2001). *TEIP: Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cotovio, Ana; Meireles-Coelho, Carlos (2011). Aprendizagem de nível 2 em Espanha e Portugal: percursos e equívocos. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011*. (p.118-1 a 118-6). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7.
- De Bartolomeis, Francesco (1977). *Introdução à didáctica da escola activa*. Mafra: Livros Horizonte.
- Delors, Jacques, et al. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to Unesco of the international Commission on Education for the Twenty-first century. Paris: Unesco / *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996_a. / La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, 1996_b.
- Dottrens, Robert (1975). *O ensino individualizado*. Barcelos: Editora do Minho.
- Duarte, Madalena (2010). *À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duarte, Madalena; Meireles-Coelho, Carlos (2011). *Escola nova de Faria de Vasconcelos: uma utopia no séc. XX para a educação no séc. XXI*. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011*. (p.314-1 a 314-6). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN:978-972-8681-35-7.
- EU (2000). *Lisbon Strategy: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa*. C. 23-24 de março de 2000.

- EU (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework (EQF). / Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.
- EU (2010). Communication from the Commission: EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / Comunicação da Comissão: EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. EC, COM (2010). 2020.
- EU (2010). EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. European Commission.
- Fartura, Susana (2007). Aprendizagem baseada em problemas orientada para o pensamento crítico. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Faure, Edgar/ Commission Internationale sur le Développement de l'Education (1972). Learning to be. Paris: Unesco. / Apprendre à être. Paris: Unesco, Fayard, 1972_a. / Aprender a ser. Lisboa – S. Paulo: Bertrand, Dif. Ed. do Livro, 1974_b.
- Ferreira, Lúcia (2010). Educação e formação de nível 1: modelos e desafios em Portugal. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, Lúcia; Meireles-Coelho, Carlos (2011). Desafios para educação e formação de nível 1 em Portugal. Atas do XI Congresso SPCE, Guarda: 30 de junho, 1 e 2 de julho de 2011. (p.121-1 a 121-5). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7.
- Ferreira, Lúcia; Meireles-Coelho, Carlos (2011_a). Que aprendizagem inclusiva e individualizada é possível? O contributo da escola nova de Faria de Vasconcelos. Comunicações. 2.º Congresso Internacional “Derrubar barreiras: facilitar percursos”, 28 e 29 de outubro de 2011. (p.1 a 6). Porto: Pró Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial / Universidade Portucalense.
- Foddy, William (1999). Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Lisboa: Celta Editora.

- Formosinho, João (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Saber (e) Educar, n.º2. (p. 7 a 20).
- Fortin, Fabienne (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, Rui (1993). *Culturas de escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gómez, Pérez (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, Maria de Lurdes Santos (2002). *Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- González, Pedro (2002). *O movimento da escola moderna*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, Ana (2009). *Repensar a educação em Portugal: entre a realidade e a utopia*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hernández, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed
- Hernández, Fernando; Ventura, Motserrat (1998). *A organização do currículo por projectos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
- Hill, Manuela; Hill, Andrew (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hummel, Charles (1979). *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: Edições António Rames.
- Laville, Christian; Dionne, Jean (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed.

- Leite, Carlinda (2001). *Monodocência: coadjuvação*. Abrantes, Paulo [coord.] (2001) *Gestão curricular no 1.º ciclo do ensino básico: monodocência - coadjuvação*. (p. 45 a 51). Lisboa: ME.
- 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.
- Lima, Jorge Ávila (2002). *As culturas colaborativas nas escolas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, Ana Maria (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: ME.
- Maroco, João. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, João; Bispo, Regina (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, Ferreira (1986). *Faria de Vasconcelos: Obras completas*. Vol.I (1900-1920). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, Ferreira (2000). *Faria de Vasconcelos: Obras completas*. Vol.II (1915-1909). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, Ramiro. (1985). *Modelos de ensino para a escola básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, Ramiro. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, Ramiro. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Braga: Plátano Edições Técnicas.
- Meireles-Coelho, Carlos (1989). *Currículo e metodologia no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos (2010). *Educação antiga e medieval: um roteiro cronológico (até 1415)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Meireles-Coelho, Carlos (2010_a). Educação na idade moderna: um roteiro cronológico (1415-1789). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos (2010_b). Educação na idade contemporânea: um roteiro cronológico (1789-1945). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos (2010_c). Educação na era da globalização: um roteiro cronológico (1945-2010). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos; Ferreira, Ana Bela (2007). Educação básica dos 3-4 aos 11-12 anos. J. M. Sousa [org.]. *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Porto: SPCE, 178-189. ISBN: 978-989-8148-21-6.
- Meireles-Coelho, Carlos; Ferreira, Ana Bela (2008). Um modelo passado, modelo de futuro para a educação básica em Portugal. SPCE; SBHE [org.]. *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Livro de resumos*. Porto: SPCE; S. Paulo: AN-Ped, SBHE, 164 a 165. ISBN: 989-557-257-3.
- Meireles-Coelho, Carlos; Ferreira, Ana Bela; Ferreira, Lúcia (2009). Ciclo 3 / 8 anos como primeira etapa da educação básica: condições e desafios. Ferreira, Henrique; Bergano, Sofia; Santos, Graça; Lima, Carla [org.]. *Investigar, avaliar, descentralizar: actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Comunicação n.º 68. [CdRom]. Bragança: SPCE e ESE/IPB. ISBN: 978-972-745-102-9.
- Meireles-Coelho, Carlos; Ferreira, Ana; Ferreira, Lúcia; Sousa, Sofia (2009). O ciclo 3 / 8 anos: a primeira inclusão na educação básica. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial [org.]. *I Congresso Internacional da Pró-Inclusão 2009: Ser professor de educação especial: actas*. [Documento eletrónico]. Almada: Pin-ANDEE.
- Meireles-Coelho, Carlos; Neves, M. de Fátima (2010). Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020. *Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education"*. Évora: Universidade de Évora. ISBN: 978-989-96656-3-7.
- Meireles-Coelho, Carlos; Rodrigues, Abel Martins (2006). Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História*

da Educação, 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia: EDUFU, 4959-4970. 1 CD-ROM: il. ISBN: 85-7078-117-2.

Meireles-Coelho, Carlos; Silva, Lurdes Figueiredo (2007). Ensino individualizado e escolas de área aberta. J. M. Sousa [org.]. *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Porto: SPCE, 67-77. ISBN: 978-989-8148-21-6.

Meirieu, Philippe (1998). *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.

Mialaret, Gaston *et al* (1971). *Educação nova e mundo moderno*. Lisboa: Editora Arcádia.

Morgado, José (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Morin, Edgar (1999). *Os sete saberes da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

OCDE (1989). *O Ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: Edições Asa.

OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life: First results from the OECD PISA 2000 / Connaissances et compétences: des atouts pour la vie: premiers résultats de PISA 2000*.

OCDE (2009). *PISA 2009: Assessment Framework – key competencies in reading, mathematics and science*.

Pacheco, José (2001). Monodocência - coadjuvação. Abrantes, Paulo [coord.] (2001) *Gestão curricular no 1.º ciclo do ensino básico: Monodocência - coadjuvação*. Lisboa: ME, pp. 53 a 59.

Pardal, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, Alexandre (2008). *SPSS: Guia prático de utilização – Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe (2000_a). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, Philippe; Thurler, Mónica (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação*. São Paulo: Artmed.
- Pessanha, Ana (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: ME, Instituto de Inovação Educacional.
- Pestana, Helena; Gageiro, João (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, Jean (1967). *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pires, Ana (2005). *Educação e Formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: FCG.
- Pires, Eurico; Abreu, Isaura; Roldão, Maria *et al* (1988). *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Proença, Maria Cândida (1993). *O trabalho de projecto como estratégia pedagógica*. Santarém: ESE.
- PT (1964). *Projeto regional do mediterrâneo: Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole): previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura.
- PT (1977). *Lei n.º 5/77. DR n.º 26, Série I de 1977-02-01*. Regulamentada pelo *Decreto-Lei n.º 542/79, D.R. n.º 300, 12.º Suplemento, Série I de 1979-12-31, 3478 (301) - 3478 (307)*.
- PT (1977_a). *Decreto-lei n.º 174/77. DR, 1.ª série, n.º 101, de 1977-05-02, 973-974*: define o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no ensino primário do sistema público. O *Decreto-lei n.º 84/78. DR, 1.ª série, n.º 100, de 1978-05-02, 797-798*: alarga essas medidas aos ensinos preparatório e secundário.
- PT (1979). *Decreto-Lei n.º 538/79. DR, 1.ª série, n.º 300, de 1979-12-31, 11.º Suplemento, 3478 (265 a 267)*: decreta que o ensino é universal, obrigatório e gratuito e abrange os seis primeiros anos de escolaridade. Reforçado pelo *Decreto-lei n.º 301/84. DR, 1.ª série, n.º 208, de 1984-09-07, 2772 a 2776*.

- PT (1979). Lei n.º 65/79. DR, 1.ª série, n.º 230, de 1979-10-04, 2563-2564: garante a liberdade do ensino.
- PT (1980). Decreto-lei n.º170/80. DR, 1.ª série, n.º 124, de 1980-05-29, 1235 a 1238: alarga o âmbito e valoriza prestações de segurança social à infância, juventude e família.
- PT (1985). Decreto-lei n.º 150-A/85. DR, 1.ª série, n.º 105 (suplemento), de 1985-05-08, 1244 (1 a 4): altera o processo de profissionalização dos professores.
- PT (1986). Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE). DR, 1.ª série, n.º 237, de 1986-10-14, 3067 a 3081: estabelece o quadro geral do sistema educativo. Alterada pela Lei n.º 115/97. DR, 1.ª série- A, n.º 217, de 1997-09-19, 5082 a 5083: altera os artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º da Lei n.º 46/86. Alterada pela Lei n.º 49/2005 (LBSE republicada e renumerada na sua totalidade. DR, 1.ª série- A, n.º 166, de 2005-08-30, 5122 a 5138: segunda alteração da LBSE (artigos 11.º, 12.º, 13.º, 31.º e 59.º) e primeira alteração da Lei n.º 37/2003 (artigo 16.º). Alterada pela Lei n.º 85/2009. DR, 1.ª série, n.º 166, de 2009-08-27, 5635 a 5636: terceira alteração da LBSE (n.º 4 do artigo 6.º).
- PT (1987). Decreto-Lei n.º 243/87. DR, 1.ª série, n.º 135, de 1987-06-15, 2315 a 2316: altera o Decreto-Lei n.º 301/84. DR, 1.ª série, n.º 208, de 1984-09-07, 2772 a 2776, sobre o cumprimento da escolaridade obrigatória. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 301/93, DR, 1.ª série, n.º 204, de 1993-08-31, 4593 a 4599. Alterado nos artigos 13.º a 25.º pela Lei n.º 30/2002. DR, 1.ª série- A, n.º 294, de 2002-12-20, 7942 a 7951. Alterado nos artigos 1.º, 2.º, 3.º, 5.º, 6.º e 7.º pela Lei n.º 85/2009. DR, 1.ª série, n.º 166, de 2009-08-27, 5635 a 5636: estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, alterando o n.º 4 do artigo 6.º da LBSE.
- PT (1989). Decreto-Lei n.º 26/89. DR, 1.ª série, n.º 18, de 1989-01-21, 246 a 249: cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Revogado pelo Decreto-Lei 70/93. DR, 1.ª série- A, n.º 58, de 1993-03-10, 1090 a 1094. Revogado pelo Decreto-Lei 4/98. DR, 1.ª série- A, n.º 6, de 1998-01-08, 113 a 119.
- PT (1989). Decreto-Lei n.º 286/89. DR, 1.ª série, n.º 198, de 1989-08-29, 3638 a 3644: estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE (1986). Alterado pelo Decreto-Lei n.º

6/2001. DR, 1.ª série- A, n.º 15, 2001-01-18, 258 a 267. Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002. DR, 1.ª série- A, n.º 240, de 2002-10-17, 6807 a 6810. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007. DR, 1.ª série, n.º 251, de 2007-12-31, 9165 a 9173. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 94/2011. DR, 1.ª série, n.º 148, 2011-08-03, 4142 a 4150.

PT (1989). Decreto-Lei n.º 43/89. DR, 1.ª série, n.º 29, de 1989-02-03, 456 a 461: estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e do ensino secundário.

PT (1989). Parecer n.º 5/89 do CNE: (ordenamento jurídico da) formação de educadores de infância e de professores (dos ensinos básico e secundário). Conselheira relatora: Ana Maria Dias Bettencourt. DR, 2.ª série, n.º 129, de 1989-06-06, 5476 a 5481.

PT (1990). Decreto-Lei n.º 139-A/90. DR, 1.ª série, n.º 98, 1.º suplemento, de 1990-04-28, 2040-(2)_a 2040-(19), alterado pelo Decreto-Lei n.º 105/97, D.R. n.º 99, Série I-A de 1997-04-29, 1944 (nos art. 56.º e 57.º); pelo Decreto-Lei n.º 1/98, D.R. n.º 1, Série I-A de 1998-01-02, 2 a 28 (com nova versão integral); Decreto-Lei n.º 121/2005, D.R. n.º 142, Série I-A de 2005-07-26, 4369-4371 (nos art. 80.º e 81.º, revogando o art. 121.º); Decreto-Lei n.º 229/05, de 29 de dezembro: aprova o Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Revoga Decreto n.º 36508; Decreto n.º 37029; Decreto n.º 48572; Decreto-Lei n.º 559/70; Decreto-Lei n.º 800/76; Decreto-Lei n.º 266/77; Decreto-Lei n.º 373/77; Decreto Regulamentar n.º 89/77; Decreto Regulamentar n.º 18/78; Decreto-Lei n.º 170/78; Decreto-Lei n.º 287/79; Decreto-Lei n.º 422/79; Decreto-Lei n.º 221/80; Decreto-Lei n.º 330/80; Decreto-Lei n.º 300/81; Decreto-Lei n.º 135/82; Decreto-Lei n.º 235-C/83; Decreto-Lei n.º 287/85; Decreto-Lei n.º 31/87; Decreto-Lei n.º 400/87; Lei n.º 103/88.

PT (1991). Decreto-Lei n.º 319/91. DR, 1.ª série, n.º 193, de 1991-08-23, 4389 a 4393: disposições aplicáveis aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77. DR, 1.ª série, n.º 101, de 1977-05-02, 973 a 974 e o Decreto-Lei n.º 84/78. DR, 1.ª série, n.º 100, de 1976-05-02, 797 a 798. Revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. DR, 1.ª série, n.º 4, de 2008-01-07, 154 a 164. Alterado pela Lei n.º 21/2008. DR, 1.ª série, n.º 91, de 2008-05-12, 2519 a 2521: primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008. Acrescido pe-

la Lei n.º 71/2009. DR, 1.ª série, n.º 151, de 2009-08-12, 5100 a 5102: cria o regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica.

PT (1991_a). Decreto do Presidente da República n.º 43/91: ratifica o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Resolução da Assembleia da República n.º 26/91: aprova, para ratificação, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. DR, 1.ª série- A, n.º 193, de 1991-08-23, 4370 a 4388.

PT (1991_b). *Avaliação decorrente da LBSE e do Despacho n.º 162/ME/91* in Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, vol. 1. ME, DGEBS / INCM

PT (1992). Parecer n.º 2/92 do CNE: sobre a avaliação dos alunos no ensino básico. Conselheira relatora: Ana Benavente. DR, 2.ª série, n.º 257, de 1992-11-06, 10508 a 10512.

PT (1994). Parecer n.º 1/94 do CNE: sobre a educação pré-escolar em Portugal. Conselheiro relator: João Formosinho. DR, n.º 135, suplemento, 2.ª série, de 1994-06-14, 5800- (14) a 5800- (28).

PT (1994_a). Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário: 1989-1992. Lisboa: CNE.

PT (1997). Lei n.º 5/97. DR n.º 34, Série I- A de 1997-02-10, 670 a 673.

PT (1997_a). Programas e Orientações curriculares. Lisboa: ME, DEB.

PT (1998). Decreto-Lei n.º 1/98. D.R. n.º 01, Série I-A de 1998-01-02. Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

PT (1998_a). Decreto-Lei n.º 115-A/98. D.R. n.º 102, Suplemento, Série I-A de 1998-05-04, 1988 (2) a 1988 (14): aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

PT (1999). Despacho n.º 9590/99 (2.ª série). DR, 2.ª série, n.º 112, de 1999-05-14, 7217 a 7218: surge enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. DR, Suplemento 1.ª série- A, n.º 102, de 1998-05-04, 1988(2) a 1988(14) . Define as condições para a realização de uma gestão flexível do currículo nacional, regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho. DR, 2.ª série, n.º 174, de 1997-07-30, 9141-9142.

- PT (2000). Despacho n.º 5437/2000 (2.ª série). DR, 2.ª série, n.º 58, de 2000-03-09, 4613: estabelece a avaliação aferida, a realizar no final dos três ciclos que integram o ensino básico.
- PT (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. Lisboa: ME, DEB.
- PT (2001_a). Decreto-Lei n.º 6/2001. DR, 1.ª série- A, n.º 15, de 2001-01-18, 258 a 267. Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002. DR, 1.ª série- A, n.º 240, de 2002-10-17, 6807 a 6810. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007. DR, 1.ª série, n.º 251, de 2007-12-31, 9165 a 9173. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 94/2011. DR, 1.ª série, n.º 148, de 2011-08-03, 4142 a 4150. Altera o Decreto-Lei n.º 286/89. DR, 1.ª série, n.º 198, de 1989-08-29, 3638 a 3644: estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE (1986).
- PT (2001_b). Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: ME, GAVE.
- PT (2001_c). Despacho-Normativo n.º 30/2001. DR, 1.ª série-B, n.º 166, 2001-07-19, 4438 a 4441: apresenta medidas de desenvolvimento relativas à avaliação das aprendizagens do ensino básico, ao abrigo do n.º 6 do artigo 12 do Decreto-Lei n.º 6/2001 e que dá continuidade ao Despacho Normativo n.º 98-A/92. DR, n.º 140, Suplemento, 1.ª série- B, 1992-06-20, 2908 (2) a 2908 (4).
- PT (2002). Reorganização curricular do ensino básico; [dir.] Abrantes, Paulo. Lisboa: DEB.
- PT (2004). As bases da educação: atas de um Seminário realizado em 16 e 30 de outubro de 2003. Contém em anexo Parecer n.º 1/2004: sobre a Proposta e os Projetos da Lei de Bases da Educação / do Sistema Educativo. [org.] CNE; [dir.] Manuel Miguéns. Lisboa: CNE.
- PT (2004_a). Despacho Conjunto n.º 453/2004. DR, 2.ª série- A, n.º 175, 2004-07-27, 11296 a 11307: regulamenta a criação de Cursos de educação e formação com dupla certificação escolar e profissional
- PT (2004_b). Educação e direitos humanos: [atas] / Seminário O direito à Educação e a educação Direitos; [org.] CNE; [dir.] Manuel I. Miguéns. Lisboa: CNE.
- PT (2004_c). Resultados do Estudo Internacional PISA 2003: Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: ME, GAVE.

- PT (2004_d). Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI. [coord.] Cachapuz, António Francisco. Lisboa: CNE.
- PT (2004_e). Organização curricular e programas – 1.º ciclo. 4.ª edição. Mem Martins: DEB.
- PT (2006). Despacho Normativo n.º 1/06. DR, 1.ª série, n.º 5, de 2006-01-06, 156 a 160: regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação das turmas com percursos curriculares alternativos e revoga o Despacho n.º 22/SEEI/96 de 20 de abril. O Despacho n.º 12568/10. DR, 2.ª série, n.º 150, de 2010-08-04, 41598 regulamenta os cursos de educação e formação.
- PT (2006_a). Aviso n.º 2383-A/2006 (2.ª série). DR, Suplemento 2.ª série, n.º38, de 2006-02-22, 2656 (200) a 2656 (203) : Publica, para efeitos de concurso a escolas públicas de Portugal continental, no anexo 6 os códigos dos quadros de zona pedagógica e no anexo 7 os códigos de concelho por quadros de zona pedagógica.
- PT (2007). Decreto-Lei n.º 396/2007. DR, 1.ª série, n.º 251, de 2007-12-31, 9165 a 9173: Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.
- PT (2007_a). Resultados do Estudo Internacional PISA 2006: Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: ME, GAVE.
- PT (2007_b). Debate Nacional sobre Educação: Como vamos melhorar a educação e Portugal – novos compromissos sociais pela educação (Relatório Final). [org.] CNE; [coord.] Azevedo, Joaquim. Lisboa: CNE.
- PT (2007_c). Despacho n.º 14 026/2007. DR, 2.ª série, n.º 126, de 2007-07-03, 18805 a 18807: estabelece um conjunto de orientações relativas a matrículas, distribuição dos alunos por escolas e agrupamentos e constituição de turmas. O Despacho n.º 13170/2009. DR, 2.ª série, n.º 108, de 2009-06-04, 22467 a 22473 introduz alterações ao anterior. O Despacho n.º 6258/2011. DR, 2.ª série, n.º 71, de 2011-04-11, 16760 a 16761: introduz alterações aos anteriores.
- PT (2008). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. [org.] CNE; [coord.] Alarcão, Isabel; [dir.] Miguéns, Manuel. Lisboa: CNE.
- PT (2008-2009). Resultados e estratégias de melhoria no Ensino Básico. Lisboa: ME, Inspeção Geral da Educação, Coleção Cadernos Relatórios.

- PT (2008_a). Decreto-Lei n.º 75/2008. DR, 1.ª série, n.º 79, de 2008-04-22, 2341 a 2356: aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- PT (2008_b). Despacho normativo n.º 55/2008. DR, 2.ª série, n.º 206, de 2008-10-28, 43128 a 43130: define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração e revoga o Despacho n.º 147-B/ME/96 de 8 de julho. DR, 2.ª série, n.º 177, de 1996-08-01 e o Despacho n.º 10430/98 de 3 de junho. DR, 2.ª série, n.º 141, de 1998-06-22.
- PT (2008_c). Parecer n.º 8/2008 do CNE: sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”. Conselheira relatora: Ana Maria Dias Bettencourt. DR, 2.ª série, n.º 228, de 2008-11-24, 47.766 a 47.771.
- PT (2009). Parecer n.º 2/2009 do CNE: sobre os projetos de lei relativos ao regime de aplicação da Educação Sexual nas escolas. Conselheiros relatores José Augusto Pacheco e Maria Calado. DR, 2.ª série, n.º 78, de 2009-04-22, 16.262 a 16.265.
- PT (2009_a). Parecer n.º 3/2009 do CNE: sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Conselheiros relatores: Domingos Xavier Viegas; Joaquim Azevedo; Maria Emília Brederode Santos; Maria Odete Valente. DR, 2.ª série, n.º 122, de 2009-06-26, 24.960 a 24.966.
- PT (2009_b). Parecer n.º 4/2009 do CNE: sobre a estratégia nacional de educação para o desenvolvimento (2010-2015). Conselheiros Relatores Maria Emília Brederode Santos, Paula Santos e Nuno Venade. DR, 2.ª série, n.º 149, de 2009-08-04, 31.056 a 31.058.
- PT (2009_c). Portaria n.º 782/2009. DR, 1.ª série, n.º 141, de 2009-07-23, 4776 a 4778: regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.
- PT (2009_d). *50 Anos de Estatística da Educação, volumes I, II e III*. Lisboa: GEPE.
- PT (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Lisboa: MNE, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

- PT (2010_a). Parecer n.º 5/2010 do CNE: sobre Metas Educativas 2021 (OEI), Relatório nacional, Proposta de Metas para Portugal. Conselheiros relatores: Maria José Rau; Sérgio Niza. DR, 2.ª série, n.º 183, de 2010-09-20, 47.612 a 47.617.
- PT (2010_b). PISA 2009: competências dos alunos portugueses: Síntese de resultados. Lisboa: ME, GAVE.
- PT (2010_c). Relatório de Actividades e Auto - Avaliação 2009. Lisboa: ME, GAVE.
- PT (2010_d). Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais Lisboa: ME, DGIDC.
- PT (2010_e). Decreto-Lei n.º 75/2010. DR, 1.ª série, n.º 120, de 2010-06-23, 2229 a 2237: procede à décima alteração do estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o Decreto-Regulamentar n.º 2/2010. DR, 1.ª série, n.º 120, de 2010-06-23, 2237 a 2244: regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos-Regulamentares n.ºs 2/2008 de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1- A/2009, de 5 de janeiro e 14/2009, de 21 de agosto. O Despacho n.º 14420/2010. DR, 2.ª série, n.º 180, de 2010-09-15, 47135 a 47138: Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.
- PT (2011). Reorganização curricular e programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ME, DEB.
- PT (2011_a). Parecer n.º 1/2011 do CNE: sobre a reorganização curricular do ensino básico. Conselheiro relator: José Augusto Pacheco. DR, 2.ª série, n.º 1, de 2011-01-03, 57 a 62.
- PT (2011_b). Parecer n.º 2/2011 do CNE: sobre Metas de Aprendizagem. Conselheiros relatores: Sérgio Niza; Maria José Martins; Maria do Rosário Barros. DR, 2.ª série, n.º 1, de 2011-01-03, 62 a 65.
- PT (2011_c). Despacho n.º 17169/2011. DR, 2.ª série, n.º 245, de 2011-12-23, 50080: revoga o documento CNEB- Competências Essenciais (2001), passando o ensino a ser referenciado em dada disciplina curricular pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem.
- PT (2012). Decreto-Lei n.º 41/2012. DR, 1.ª série, n.º 37, de 2012-02-21, 829 a 855: procede a 11.ª alteração do estatuto dos educadores de infância e dos professores dos

ensinos básico e secundário. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012. DR, 1.ª série, n.º 37, de 2012-02-21, 855 a 861: regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto-Regulamentar n.º 2/2010. DR, 1.ª série, n.º 120, de 2010-06-23.

PT (2012_a). Despacho normativo n.º 13-A/2012. DR, n.º 109, 2.º suplemento, 2.ª série, de 2012-06-05, 20564 – (4) a 20564 – (9): organiza o ano letivo 2012/2013 e visa estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa das escolas e harmonizá-las com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas.

PT (2012_b). Decreto-Lei n.º 139/2012. DR, 1.ª série, n.º 129, de 2012-07-05, 3476 a 3491: estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação, dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Revoga o Decreto-Lei n.º 6/2001.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramalho, Glória (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: ME, GA-VE.

Rocha, Filipe (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: editora estante.

Rodrigues, Maria (2006). *Influência da cultura docente na reorganização curricular do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, Maria do Céu (2001). *Gestão curricular – a especificidade do 1.º ciclo do ensino básico*. Abrantes, Paulo [coord.] (2001) – *Gestão curricular no 1.º ciclo do ensino básico: Monodocência - coadjuvação*. Lisboa: ME, pp. 15 – 30.

Roldão, Maria do Céu *et al.* (2001_a). *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, Maria do Céu. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, Maria do Céu; Marques, Ramiro (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Sá, Patrícia (2008). *Educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB: Contributos da formação dos professores*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, Ana (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, Ermelinda (2000). *Gestão Pedagógica da heterogeneidade na sala de aula*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, Maria (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Skilbeck, Malcolm (1998). *Os sistemas educativos face à sociedade da informação. Na sociedade da informação: o que aprender na escola?* Porto: Edições Asa.
- Sousa, Lúcia (2010). *Director de turma no 2.º ciclo do ensino básico: dimensão de orientação*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tomlinson, Carol; Allan, Susan (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições Asa.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1948). *The Universal Declaration of Human Rights. / Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- UNESCO (1972). *Actes de la Conférence générale : Dix-septième session. Vol.1 : Résolutions Recommandations*. Paris, 17 octobre - 21 novembre 1972. Paris : Unesco.
- UNESCO (1974). *Réunion d'experts sur le cycle de base des études: rapport final*. 24-29 juin'74./ *Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study: Final report*. 24-29 June'74. Paris: Unesco, ED-74/CONF.622/5.
- UNESCO (1975). *Conférence internationale de l'éducation, 35e session, Rapport final*. 27 août – 4 septembre 1975. Genève : Unesco.

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994 / *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca* sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. *Inovação*, 7, n.º 1, separata.
- UNESCO (1997). *Actes de la Conférence générale: Vingt-neuvième session. Vol. 1: Résolutions, recommandations.*
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança: relatório mundial de educação*. Lisboa: Edições ASA.
- UNESCO (2003). *Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP.*
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand.* / *Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.* Jomtien, 1990. Unesco, 1998.
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011.*
- Vasconcellos, A. Faria de (2012). *Uma escola nova na Bélgica.* Prefácio de Adolphe Ferrière. Posfácio e notas de Carlos Meireles-Coelho. Tradução de Carlos Meireles-Coelho, Ana Paula Cotovio e Lúcia Ferreira. Aveiro: Glocal, associação científica internacional. ISBN: 978-989-96173-5-3. (Orig. *Une école nouvelle en Belgique*. Préface de M. Adolphe Ferrière. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1915. Traduções consultadas: –*A New school in Belgium*. With an Introduction by Adolphe Ferrière. Translated from the French by Eden and Cedar Paul. London: George G. Harrap & Co., 1919. – *Una Escuela nueva en Bélgica*. Prefácio de Adolphe Ferrière. Traducción de Domingo Barnés. Madrid: Francisco Beltrán, 1920.)
- Vasconcellos, A. Faria de (s.d). *Lições de pedologia e pedagogia experimental.* Lisboa: Antiga casa Bertrand.

Anexos

Anexo I - 30 pontos característicos da Educação Nova.

Anexo II- Resposta ao pedido de dados à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC/MEC.

Anexo III- Pedido de autorização, enviado aos diretores dos agrupamentos de escolas públicas e privadas dos QZP's de Aveiro e Entre Douro e Vouga, para aplicar os questionários (*e-mail*).

Anexo IV- Questionário (em formato PDF).

Anexo V- Tabelas de operacionalização das variáveis dependentes e independentes.

Anexo VI- Tabelas SPSS.

Anexo I

30 pontos característicos da Educação Nova

Estes pontos foram apresentados no prefácio da obra de FV *Une école nouvelle en Belgique* (1915), aos quais se teriam que satisfazer pelo menos quinze para que uma escola fosse considerada *nova*.

ESCOLAS:		Roches	Lietz	Abbotsholme	Bedales	Bierges	Odenwald
		1899-, fr	1898-, de	1889-, uk	1893-, uk	1912-, be	1910-, de
1	laboratório de pedagogia prática	1	1	1	1	1	1
2	internato	2	2	2	2	2	2
3	situada no campo	3	3	3	3	3	3
4	casas separadas em grupos de 10 a 15	(4)	4	•	(4)	(4)	4
5	coeducação de sexos	5	•	•	5	•	5
6	trabalhos manuais para todos os alunos	6	6	6	6	6	6
7	carpintaria, cultura da terra e criação de animais	(7)	7	7	7	7	7
8	trabalhos livres	(8)	(8)	•	8	8	8
9	ginástica natural	(9)	9	9	9	9	9
10	viagens e acampamentos	(10)	10	10	10	10	10
11	cultura geral e espírito crítico	11	11	11	11	11	11
12	especialização	•	(12)	(12)	12	12	12
13	partir de factos e experiências para a teoria	(13)	13	13	13	13	13
14	actividade pessoal da criança	•	•	14	(14)	14	14
15	interesses espontâneos da criança	•	•	15	(15)	15	15
16	trabalho individual de pesquisa e classificação	•	•	(16)	(16)	16	16
17	trabalho colectivo	•	17	17	17	17	17
18	aulas de manhã, estudo à tarde	(18)	18	18	18	18	18
19	1 ou 2 disciplinas por dia	•	•	•	•	19	19
20	poucas disciplinas ao mesmo tempo	•	•	•	•	20	20
21	república escolar e autonomia moral	•	•	•	•	21	21
22	eleição de chefes	22	22	22	22	22	22
23	cargos sociais para entreajuda efectiva	23	23	23	23	23	23
24	prémios para desenvolver a iniciativa	24	24	(24)	24	24	24
25	castigos para responsabilização	25	25	25	25	25	25
26	emulação consigo própria	26	26	26	26	26	26
27	meio com beleza e arte	27	27	27	27	27	27
28	música colectiva para desenvolver emoções	28	28	28	28	28	28
29	educação da consciência moral	29	29	29	29	29	29
30	educação da razão prática	30	30	30	30	30	30
		17,5	22	22,5	25	28,5	30

Retirado de: Meireles-Coelho, Carlos; Rodrigues, Abel Martins (2006). *Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939)*. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*, 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia: EDUFU, 4959-4970. 1 CD-ROM: il. ISBN: 85-7078-117-2.

Anexo II

Resposta ao pedido de dados ao DGEEC/MEC

De: "GEPE-DSE-Pedidos" <dse.pedidos@gepe.min-edu.pt>
Sender: Celine Ambrósio Mestre (GEPE) <celine.ambrosio@dgeec.mec.pt>
Assunto: RE: Pedido de colaboração
Date: Mon, 5 Mar 2012 14:42:54 -0000
Para: <lucya.martins@gmail.com>

Exma. Sra. Dra. Ana Martins,

Serve a presente tabela para dar resposta à sua solicitação:

Distrito de Aveiro

Docentes em exercício no estabelecimento, por ciclo de docência (educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico)

Ciclo de docência	N.º docentes
Educação pré-escolar	1188
1.º ciclo do ensino básico	2236
2.º ciclo do ensino básico	2375

Fonte: DGEEC/MEC

Com os melhores cumprimentos e ao dispor, Celine Ambrósio Mestre, em nome de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC

Av. 24 de julho, n.º 134
 1399-054 Lisboa, Portugal
 Tel: +351213949200
 Fax: +351213957610

www.gepe.min-edu.pt

-----Mensagem original-----

De: Ana Martins [<mailto:lucya.martins@gmail.com>]
 Enviada: segunda-feira, 20 de fevereiro de 2012 14:54
 Para: Cirep
 Assunto: Pedido de colaboração

Ex.mos (as) Senhores (as)

Chamo-me Ana Lúcia Vidal Martins, sou docente do 1.º CEB e encontro-me a desenvolver uma dissertação de Mestrado na área das Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro, sob a orientação do Prof. Doutor Carlos Meireles-Coelho.

Para que tal seja viável, necessitava de ter acesso ao número de docentes que se encontram a lecionar na Educação pré-escolar, no 1.º e 2.º CEB no distrito de Aveiro. Pedia assim que V.ª Ex.ª me disponibilizasse esses dados.

Certa da vossa disponibilidade, agradeço desde já a atenção.

Com os meus melhores cumprimentos,
 Ana Martins

Anexo III

Pedido de autorização para aplicação dos questionários

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Ana Martins** <lucya.martins@gmail.com>

Data: 4 de janeiro de 2012 17:17

Assunto: Questionário a Professores (Universidade de Aveiro)

Para: XXXXXX

Exm^{o(a)} Sr^{o(a)} Diretor(a) do Agrupamento de XXXXX

Este questioná-

rio <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDZHLXBlenBsWXEwUXBrY1FKM01WaFE6MQ> realiza-se no âmbito da investigação de um Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Formação Pessoal e Social da Universidade de Aveiro, com o tema Literacia e Aprendizagem Inclusiva sob a orientação do Prof. Doutor Carlos Meireles-Coelho.

Solicito especial atenção na sua divulgação pelos docentes do pré-escolar, 1.º CEB e 2.º CEB do Agrupamento de que V.Ex^a é diretor(a), através do *link* acima apresentado. Não demora mais de 5 minutos a ser preenchido e toda a informação será analisada estatisticamente de forma global, anónima e confidencial.

Agradeço desde já a disponibilidade demonstrada!

Com os melhores cumprimentos

Ana Lúcia Martins

Foi convidado a preencher o formulário **Questionário a docentes do nível 1 do QEQ**. Para o preencher, vá a:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDZHLXBlenBsWXEwUXBrY1FKM01WaFE6MQ>

Anexo IV
Questionário

Questionário a docentes do nível 1 do QEQ

Este questionário realiza-se no âmbito da investigação de um Mestrado de Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social da Universidade de Aveiro. A informação recolhida será analisada estatisticamente de forma global, anónima e confidencial. Não existem respostas certas ou erradas e não demora mais de 5 minutos a ser preenchido.

Agradeço desde já a disponibilidade demonstrada!

Ana Lúcia Martins

*Obrigatório

É professor de *

Selecione a opção correta.

Educação de Infância ▼

Encontra-se a lecionar em turma(s) de(o) *

Selecione a opção correta.

Educação de Infância ▼

Idade *

Selecione a opção correta.

20 - 24 anos ▼

Género

Selecione a opção correta.

Masculino ▼

Tempo de serviço *

Selecione a opção correta.

< 1 ano ▼

Habilitações Literárias *

Selecione a opção correta.

Situação Profissional *

Selecione a opção correta.

Na minha prática pedagógica desenvolvo atividades centradas sobretudo: *

Assinale as duas (2) opções que considera mais corretas.

- Nas orientações para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997)
- Na Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização (2007)
- No Programa do Ensino Básico - 1.º CEB (2004)
- No Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001)
- Nas Metas de Aprendizagem (2011)
- No Currículo e Programas do Ensino Básico do site do ME- dgidc (2011)
- Nas planificações feitas em grupo de ano/departamento, iguais para todo o agrupamento
- Nas propostas feitas nos manuais escolhidos pelo agrupamento
- Nas propostas feitas noutros manuais
- Na experiência e nas necessidades dos alunos
- No Currículo e Programas do Ensino Básico e na experiência e necessidades dos alunos
- Outra:

Geralmente utilizo uma pedagogia centrada: *

Assinale apenas uma (1) opção.

- No professor
- No aluno
- Nos conteúdos programáticos
- No aluno e nos conteúdos programáticos
- No professor e nos conteúdos programáticos
- Outra:

Utilizo estratégias pedagógicas centradas sobretudo numa: *

Assinale as duas (2) opções que considera mais corretas.

- Pedagogia igual para todos
- Pedagogia individualizada
- Pedagogia diferenciada promovendo o desenvolvimento de aprendizagens individualizadas
- Pedagogia diferenciada apenas para alunos com Necessidades Educativas Especiais

- Metodologia de trabalho de Projeto
- Gestão flexível do currículo para toda a turma, quando os alunos o exigem
- Gestão flexível do currículo quando os conteúdos programáticos assim o permitem
- Gestão flexível do currículo para os alunos com Necessidades Educativas Especiais
- Pedagogia assente no desenvolvimento de literacias

Para desenvolver nos meus alunos competências de literacia considero fundamental: *

Assinale as duas (2) opções que considera mais corretas.

- Os alunos explicarem os seus raciocínios
- Os alunos adquirirem conhecimentos e saberem aplicá-los na resolução de problemas, com autonomia e responsabilidade
- Respeitar os contextos reais e as experiências dos alunos
- Desenvolver práticas baseadas numa pedagogia diferenciada, centrando o ensino no aluno
- Dar todos os conteúdos programáticos previstos para a(s) turma(s)
- Terminar todos os exercícios do manual dos alunos
- Fazer muitas fichas de trabalho

Para desenvolver competências de literacia considero importante implementar atividades: *

Assinale as duas (2) opções que considera mais corretas.

- Centradas naquilo que o aluno é capaz de fazer, nas suas características e necessidades
- Baseadas na metodologia de Projeto
- Baseadas na diferenciação pedagógica
- Baseadas na gestão flexível do currículo
- De avaliação diagnóstica
- De autoavaliação
- De avaliação de competências, sobretudo com caráter formativo que sirvam de apoio ao aluno e ao professor
- De avaliação de conhecimentos e conteúdos adquiridos ao longo do ano letivo
- Iguais para todos os alunos, diferenciando apenas os alunos com NEE
- De práticas colaborativas entre alunos
- De práticas colaborativas entre os professores
- De práticas colaborativas com os pais e a comunidade local
- De práticas colaborativas entre alunos e professores

Na minha prática pedagógica utilizo uma pedagogia diferenciada: *

Assinale as duas (2) opções que considera mais corretas.

- Apenas para alunos com NEE
- Quando os alunos sentem dificuldades de aprendizagem em determinados

conteúdos/áreas curriculares

- Para todos os alunos porque cada um tem diferentes características e necessidades
- Sempre que os alunos o exigem, no decorrer do ano letivo
- Nunca precisei de utilizar uma pedagogia diferenciada
- Não consigo utilizar devido: constituição de turmas, falta de tempo para planificar e sistema de avaliação por conteúdos

Na minha prática pedagógica faço uma gestão flexível do currículo: *
Assinale apenas uma (1) opção.

- Apenas para alunos com NEE
- Quando os alunos sentem dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos/áreas curriculares
- Sempre que os alunos o exigem, no decorrer do ano letivo
- Para todos os alunos porque cada um tem diferentes características e necessidades educativas
- Nunca precisei de utilizar uma gestão flexível do currículo
- É difícil de fazer uma gestão flexível do currículo porque implica a prática colaborativa entre colegas
- É difícil porque é exigido cumprir rigorosamente o currículo nacional e/ou as planificações do agrupamento

Considero que a minha prática pedagógica poderia aperfeiçoar-se se: *
Assinale as duas (2) opções que considera mais corretas.

- O número de alunos por turma fosse menor
- As turmas fossem constituídas apenas por um ano de escolaridade
- Na constituição das turmas se respeitasse o nível dos alunos, consoante as suas características e necessidades
- Os alunos não fossem agrupados por turmas, mas por competências a atingir
- Os alunos tivessem uma maior participação no processo de aprendizagem
- Tivesse melhores condições materiais
- A avaliação constituísse uma rotina diária e não uma interrupção da mesma
- Pudesse realmente adequar o currículo às características e necessidades dos alunos
- Houvesse maior flexibilidade para o cumprimento dos conteúdos programáticos adequados à(s) turma(s)

Considero que o meu desempenho docente melhoraria se: *
Assinale as duas (2) opções que considera mais corretas.

- Tivesse mais recursos humanos
- Houvesse uma maior estabilidade do corpo docente na escolas
- Tivesse mais tempo dentro do horário para desenvolver práticas colaborativas com os colegas
- Trabalhasse em regime de coadjuvação em áreas curriculares mais específicas

- Fizesse parte do meu horário escolar a frequência em formação contínua, exigida pelo ECD
- As formações contínuas fossem relacionadas com os problemas existentes no agrupamento onde leciono
- A avaliação constituísse uma rotina diária e não uma interrupção da mesma
- Houvesse continuidade educativa entre o pré-escolar, o 1.º CEB e o 2.º CEB
- Existisse uma maior participação de toda a comunidade educativa na escola

Para desenvolver nos meus alunos competências de literacia, utilizando pedagogias diferenciadas e a gestão flexível do currículo devo: *

Assinale as duas (2) opções que considera mais corretas.

- Ser generalista nos conteúdos abordados
- Ser especialista em determinadas matérias
- Conhecer bem o currículo
- Mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos
- Agir e refletir sobre a ação pedagógica e os resultados da avaliação
- Criar situações de aprendizagem assentes na experiência e necessidades dos alunos
- Continuar a investir na minha formação pessoal e profissional
- Participar em práticas colaborativas
- Basear a prática pedagógica em conteúdos a desenvolver, independentemente das características individuais dos alunos
- Continuar a desenvolver a minha prática pedagógica tal como tenho feito, não necessito de mudar

Outras sugestões que considero necessárias à inovação e melhoria da prática pedagógica:

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Anexo V
Tabelas de operacionalização das variáveis dependentes e independentes

Variáveis independentes	Operacionalização	
Sexo	Masculino/Feminino	
Idade	20 - 24 anos	7-12 anos
	25 - 30 anos	13-24 anos
	31 - 36 anos	>24 anos
Profissionalização	Educação de Infância	Educ. de Infância e 1.º CEB
	1.º CEB	Educação Especial
	1.º e 2.º CEB	
Área de lecionação	Educação de Infância	1.º CEB- Ensino Especial e/ou apoio educativo
	1.º CEB	2.º CEB- Ensino Especial e/ou apoio educativo
	2.º CEB	
Habilitações literárias	Bacharelato	Doutoramento
	Licenciatura	Outro(s)
	Mestrado	
Tempo de serviço	< 1 ano	7-12 anos
	1-3 anos	13-24 anos
	4-6 anos	>24 anos
Situação profissional	Contratado(a)	QA
	QZP	Ensino particular ou cooperativo

Variáveis dependentes	Operacionalização
Pedagogia utilizada	<ol style="list-style-type: none"> 1.No professor 2.No aluno 3.Nos conteúdos programáticos 4.No aluno e nos conteúdos programáticos 5.No professor e nos conteúdos programáticos 6.Outro(s)
Perfil profissional para desenvolver aprendizagens inclusivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser generalista nos conteúdos abordados 2.Ser especialista em determinadas matérias 3.Conhecer bem o currículo 4.Ser mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos 5.Agir e refletir sobre a ação pedagógica e os resultados da avaliação 6.Criar situações de aprendizagem assentes na experiência e necessidades dos alunos 7.Continuar a investir na minha formação pessoal e profissional 8. Participar em práticas colaborativas 9.Basear a prática pedagógica em conteúdos a desenvolver, independentemente das características individuais dos alunos 10.Continuar a desenvolver a minha prática pedagógica tal como tenho feito, não necessito de mudar
Planificação das atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1.Nas orientações para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997) 2.Na Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização (2007) 3.No Programa do Ensino Básico - 1.º CEB (2004) 4.No Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) 5.Nas Metas de Aprendizagem (2011) 6.No Currículo e Programas do Ensino Básico do site do ME- dgidc (2011) 7.Nas planificações feitas em grupo de ano/departamento, iguais para todo o agrupamento 8.Nas propostas feitas nos manuais escolhidos pelo agrupamento 9.Nas propostas feitas noutros manuais 10.Na experiência e nas necessidades dos alunos 11.No Currículo e Programas do Ensino Básico e na experiência e necessidades dos alunos 12.Outro(a)
Estratégias pedagógicas/metodologias utilizadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia igual para todos 2. Pedagogia individualizada 3.Pedagogia diferenciada promovendo o desenvolvimento de aprendizagens individualizadas 4.Pedagogia diferenciada apenas para alunos com NEE 5.Metodologia de trabalho de projeto 6.Gestão flexível do currículo para toda a turma, quando os alunos o exigem

	<p>7. Getão flexível do currículo quando os conteúdos programáticos assim o permitem</p> <p>8. Gestão flexível do currículo para os alunos com NEE</p> <p>10. Pedagogia assente no desenvolvimento de literacias</p>
Metodologia para desenvolver literacia/aprendizagens inclusivas	<p>1. Os alunos explicarem os seus raciocínios</p> <p>2. Os alunos adquirirem conhecimentos e saberem aplicá-los na resolução de problemas, com autonomia e responsabilidade</p> <p>3. Respeitar os contextos reais e as experiências dos alunos</p> <p>4. Desenvolver práticas baseadas numa pedagogia diferenciada, centrando o ensino no aluno</p> <p>5. Dar todos os conteúdos programáticos previstos para a(s) turma(s)</p> <p>6. Terminar todos os exercícios do manual dos alunos</p> <p>7. Fazer muitas fichas de trabalho</p>
Estratégias para desenvolver literacia/ aprendizagens inclusivas	<p>1. Centradas naquilo que o aluno é capaz de fazer, nas suas características e necessidades</p> <p>2. Baseadas na metodologia de Projeto</p> <p>3. Baseadas na diferenciação pedagógica</p> <p>4. Baseadas na gestão flexível do currículo</p> <p>5. De avaliação diagnóstica</p> <p>6. De autoavaliação</p> <p>7. De avaliação de competências, sobretudo com caráter formativo que sirvam de apoio ao aluno e ao professor</p> <p>8. De avaliação de conhecimentos e conteúdos adquiridos ao longo do ano letivo</p> <p>9. Iguais para todos os alunos, diferenciando apenas os alunos com NEE</p> <p>10. De práticas colaborativas entre alunos</p> <p>11. De práticas colaborativas entre os professores</p> <p>12. De práticas colaborativas com os pais e a comunidade local</p> <p>13. De práticas colaborativas entre alunos e professores</p>
Estratégia: DP	<p>1. Apenas para alunos com NEE</p> <p>2. Quando os alunos sentem dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos/áreas curriculares</p> <p>3. Para todos os alunos porque cada um tem diferentes características e necessidades</p> <p>4. Sempre que os alunos o exigem, no decorrer do ano letivo</p> <p>5. Nunca precisei de utilizar uma pedagogia diferenciada</p> <p>6. Não consigo utilizar devido: constituição de turmas, falta de tempo para planificar e sistema de avaliação por conteúdos</p>
Estratégia: GFC	<p>1. Apenas para alunos com NEE</p> <p>2. Quando os alunos sentem dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos/áreas curriculares</p> <p>3. Sempre que os alunos o exigem, no decorrer do ano letivo</p> <p>4. Para todos os alunos porque cada um tem diferentes características e necessidades educativas</p> <p>5. Nunca precisei de utilizar uma gestão flexível do currículo</p> <p>6. É difícil de fazer uma gestão flexível do currículo porque implica a prática colaborativa entre colegas</p> <p>7. É difícil porque é exigido cumprir rigorosamente o currículo nacional e/ou as planificações do agrupamento</p>
Contextos que dificultam prática de aprendizagens inclusivas	<p>1. O número de alunos por turma fosse menor</p> <p>2. As turmas fossem constituídas apenas por um ano de escolaridade</p> <p>3. Na constituição das turmas se respeitasse o nível dos alunos, consoante as suas características e necessidades</p> <p>4. Os alunos não fossem agrupados por turmas, mas por competências a atingir</p> <p>5. Os alunos tivessem uma maior participação no processo de aprendizagem</p> <p>6. Tivesse melhores condições materiais</p> <p>7. A avaliação constituísse uma rotina diária e não uma interrupção da mesma</p> <p>8. Pudesse realmente adequar o currículo às características e necessidades dos alunos</p> <p>9. Houvesse maior flexibilidade para o cumprimento dos conteúdos programáticos adequados à(s) turma(s)</p> <p>10. Tivesse mais recursos humanos</p> <p>11. Houvesse uma maior estabilidade do corpo docente nas escolas</p> <p>12. Tivesse mais tempo dentro do horário para desenvolver práticas colaborativas com os colegas</p> <p>13. Trabalhasse em regime de coadjuvação em áreas curriculares mais específicas</p> <p>14. Fizesse parte do meu horário escolar a frequência em formação contínua, exigida pelo ECD</p> <p>15. As formações contínuas fossem relacionadas com os problemas existentes no agrupamento onde leciono</p> <p>16. Houvesse continuidade educativa entre o pré-escolar, o 1.º CEB e o 2.º CEB</p> <p>17. Existisse uma maior participação de toda a comunidade educativa na escola</p>

Anexo VI

Tabelas SPSS referentes ao Quadro 6: Perfil dos professores

Basear a prática pedagógica em conteúdos a desenvolver	Freq.	Percent.
Não respondeu	140	100,0%
Total	140	100,0%

Participar em práticas colaborativas	Freq.	Percent.
Respondeu	6	4,3%
Não respondeu	134	95,7%
Total	140	100,0%

Continuar a investir na minha formação pessoal e profissional	Freq.	Percent.
Respondeu	1	0,7%
Não respondeu	139	99,3%
Total	140	100,0%

Criar situações de aprendizagem assente na experiência e necessidades dos alunos	Freq.	Percent.
Respondeu	78	55,7%
Não respondeu	62	44,3%
Total	140	100,0%

Agir e refletir sobre a ação pedagógica e os resultados da avaliação	Freq.	Percent.
Respondeu	61	43,6%
Não respondeu	79	56,4%
Total	140	100,0%

Mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos	Freq.	Percent.
Respondeu	64	45,7%
Não respondeu	76	54,3%
Total	140	100,0%

Conhecer bem o currículo	Freq.	Percent.
Respondeu	14	10,0%
Não respondeu	126	90,0%
Total	140	100,0%

Ser generalista nos conteúdos abordados	Freq.	Percent.
Respondeu	3	2,1%
Não respondeu	137	97,9%
Total	140	100,0%

Ser especialista em determinadas matérias	Freq.	Percent.
Respondeu	6	4,3%
Não respondeu	134	95,7%
Total	140	100,0%

Tabelas SPSS referentes ao Quadro 7: Atividades centradas...

Na experiência e nas necessidades do aluno	Freq.	Percent.
Respondeu	32	22,9%
Não respondeu	108	77,1%
Total	140	100,0%

No currículo/ programas do ensino básico e na experiência e necessidades dos alunos	Freq.	Percent.
Respondeu	80	57,1%
Não respondeu	60	42,9%
Total	140	100,0%

Nas planificações feitas em grupo de ano/departamento, iguais no agrupamento	Freq.	Percent.
Respondeu	77	55,0%
Não respondeu	63	45,0%
Total	140	100,0%

Nas propostas feitas nos manuais escolhidos pelo agrupamento	Freq.	Percent.
Respondeu	14	10,0%
Não respondeu	126	90,0%
Total	140	100,0%

No currículo e programas do ensino básico do site do ME- dgidc (2011)	Freq.	Percent.
Respondeu	11	7,9%
Não respondeu	128	91,4%
Total	140	100,0%

Nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEP) (1997)	Freq.	Percent.
Respondeu	22	15,7%
Não respondeu	118	84,3%
Total	140	100,0%

Tabelas SPSS referentes ao Quadro 8: Estratégias utilizadas para desenvolver aprendizagens inclusivas

Pedagogia igual para todos	Freq.	Percent.
Respondeu	6	4,3%
Não respondeu	134	95,7%
Total	140	100,0%

Pedagogia individualizada	Freq.	Percent.
Respondeu	15	10,7%
Não respondeu	125	89,3%
Total	140	100,0%

Pedagogia diferenciada	Freq.	Percent.
Respondeu	94	67,1%
Não respondeu	46	32,9%
Total	140	100,0%

Pedagogia diferenciada apenas para alunos com NEE	Freq.	Percent.
Respondeu	13	9,3%
Não respondeu	127	90,7%
Total	140	100,0%

Metodologia de trabalho de projeto	Freq.	Percent.
Respondeu	20	14,3%
Não respondeu	120	85,7%
Total	140	100,0%

GFC para toda a turma, quando os alunos o exigem	Freq.	Percent.
Respondeu	40	28,6%
Não respondeu	100	71,4%
Total	140	100,0%

GFC quando os conteúdos programáticos assim o permitem	Freq.	Percent.
Respondeu	21	15,0%
Não respondeu	119	85,0%
Total	140	100,0%

GFC para alunos com NEE	Freq.	Percent.
Respondeu	13	9,3%
Não respondeu	127	90,7%
Total	140	100,0%

Pedagogia assente no desenvolvimento de literacia	Freq.	Percent.
Respondeu	34	24,3%
Não respondeu	106	75,7%
Total	140	100,0%

Centradas naquilo que o aluno é capaz de fazer, nas suas características e necessidades	Freq.	Percent.
Respondeu	81	57,9%
Não respondeu	59	42,1%
Total	140	100,0%

Baseadas na DP	Freq.	Percent.
Respondeu	26	18,6%
Não respondeu	114	81,4%
Total	140	100,0%

De avaliação de competências, sobretudo com carácter formativo que sirvam de apoio ao aluno e ao professor	Freq.	Percent.
Respondeu	47	33,6%
Não respondeu	93	66,4%
Total	140	100,0%

Baseadas na GFC	Freq.	Percent.
Respondeu	19	13,6%
Não respondeu	121	86,4%
Total	140	100,0%

De práticas colaborativas entre alunos e professores	Freq.	Percent.
Respondeu	18	12,9%
Não respondeu	122	87,1%
Total	140	100,0%

De práticas colaborativas entre alunos	Freq.	Percent.
Respondeu	6	4,3%
Não respondeu	134	95,7%
Total	140	100,0%

Baseadas na metodologia de trabalho de projeto	Freq.	Percent.
Respondeu	19	13,6%
Não respondeu	121	86,4%
Total	140	100,0%

De avaliação diagnóstica	Freq.	Percent.
Respondeu	10	7,1%
Não respondeu	130	92,9%
Total	140	100,0%

De avaliação de conhecimentos e conteúdos adquiridos ao longo do ano letivo	Freq.	Percent.
Respondeu	14	10,0%
Não respondeu	126	90,0%
Total	140	100,0%

Tabelas SPSS referentes ao Quadro 13: Contextos educativos

O número de alunos por turma fosse menor	Freq.	Percent.
Respondeu	94	67,1%
Não respondeu	46	32,9%
Total	140	100,0%

As turmas fossem constituídas apenas por um ano de escolaridade	Freq.	Percent.
Respondeu	42	30,0%
Não respondeu	98	70,0%
Total	140	100,0%

Os alunos não fossem agrupados por turmas, mas por competências a atingir	Freq.	Percent.
Respondeu	33	23,6%
Não respondeu	107	76,4%
Total	140	100,0%

Na constituição das turmas se respeitasse o nível dos alunos, consoante as suas características e necessidades	Freq.	Percent.
Respondeu	11	7,9%
Não respondeu	129	92,1%
Total	140	100,0%

Os alunos tivessem uma maior participação no processo de aprendizagem	Freq.	Percent.
Respondeu	15	10,7%
Não respondeu	125	89,3%
Total	140	100,0%

A avaliação constituísse uma rotina diária e não uma interrupção da mesma	Freq.	Percent.
Respondeu	9	6,4%
Não respondeu	131	93,6%
Total	140	100,0%

Pudesse realmente adaptar o currículo às características e necessidades dos alunos	Freq.	Percent.
Respondeu	14	10,0%
Não respondeu	126	90,0%
Total	140	100,0%

Houvesse maior flexibilidade para o cumprimento dos conteúdos programáticos adequados à(s) turma(s)	Freq.	Percent.
Respondeu	25	17,9%
Não respondeu	115	82,1%
Total	140	100,0%

Tivesse melhores condições materiais	Freq.	Percent.
Respondeu	14	10,0%
Não respondeu	126	90,0%
Total	140	100,0%

Tivesse mais recursos humanos	Freq.	Percent.
Respondeu	25	17,9%
Não respondeu	115	82,1%
Total	140	100,0%

Houvesse uma maior estabilidade do corpo docente nas escolas	Freq.	Percent.
Respondeu	28	20,0%
Não respondeu	112	80,0%
Total	140	100,0%

As formações contínuas fossem relacionadas com os problemas existentes no agrupamento onde leciono	Freq.	Percent.
Respondeu	45	32,1%
Não respondeu	95	67,9%
Total	140	100,0%

Tivesse mais tempo dentro do horário para desenvolver práticas colaborativas com os colegas	Freq.	Percent.
Respondeu	61	43,6%
Não respondeu	79	56,4%
Total	140	100,0%

Existisse uma maior participação de toda a comunidade educativa na escola	Freq.	Percent.
Respondeu	28	20,0%
Não respondeu	112	80,0%
Total	140	100,0%

Trabalhasse em regime de coadjuvação em áreas específicas	Freq.	Percent.
Respondeu	31	22,1%
Não respondeu	109	77,9%
Total	140	100,0%

Houvesse continuidade educativa entre o pré-escolar, o 1.º CEB e o 2.º CEB	Freq.	Percent.
Respondeu	29	20,7%
Não respondeu	111	79,3%
Total	140	100,0%

Fizesse parte do meu horário escolar a frequência em formação contínua, exigida pelo ECD	Freq.	Percent.
Respondeu	13	9,3%
Não respondeu	127	90,7%
Total	140	100,0%