

Impacto das políticas educativas e curriculares na construção das práticas inclusivas

Clarinda Luísa Ferreira Barata
José Brites Ferreira
Instituto Politécnico de Leiria

José Carlos Morgado
IE – Universidade do Minho

Resumo: Esta comunicação resulta de um trabalho de investigação desenvolvido em torno de três eixos – saberes básicos, inclusão educativa e diferenciação curricular – que têm vindo a ter uma visibilidade crescente tanto ao nível dos discursos educativos, como das políticas educativas e curriculares para o ensino básico. É imprescindível atender à diversidade, uma realidade cada vez mais comum no interior das salas de aulas, considerando-a não como um obstáculo mas como uma fonte enriquecedora do processo educativo, bem como à necessidade de transformar a escola num espaço de inclusão, para que cada aluno possa munir-se de um conjunto de saberes básicos imprescindíveis à sua integração e participação na sociedade.

Neste sentido, importa perceber se os professores estão a conseguir uma efectiva flexibilização e diferenciação curriculares nas escolas ou se, pelo contrário, continuam entrancheados entre rotinas securizantes, adiando a possibilidade de edificar uma verdadeira escola inclusiva. Partindo desta problemática, este projecto de investigação visou, entre outros aspectos compreender o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas. Para o efeito, recorremos a uma estratégia metodológica de investigação que incluiu a aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, posteriormente, a realização de entrevistas, a análise documental e a observação de aulas em duas situações específicas, configurando dois estudos de caso.

Como principais conclusões podemos destacar que os dados confirmam e reforçam: (i) a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e colocam-se a diferentes níveis, ou seja, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é efectivamente concretizado; e (ii) a recontextualização do currículo constitui um importante desafio tanto ao nível das estruturas como dos instrumentos de gestão curricular das escolas.

Palavras-chave: Inclusão educativa, currículo, diferenciação curricular.

Abstract: This communication results from a research work developed in three areas - basic knowledge, educational inclusion and the curriculum differentiation - which have gained visibility both in the educational discourse, such as educational policies and curriculum for basic education. It is absolutely necessary to take into account the diversity, not as an obstacle but as a rich resource towards the educational process.

It is relevant to understand if teachers are able to make a real flexibility and a correct curriculum differentiation in their schools or on the opposite are still attached to traditional routines, postponing the possibility to build a real inclusive school. This research had the following general aim: to understand the educational and curriculum policies' impact considering the inclusive best practices. In this research we adopted a methodology which includes first the questionnaires for the teachers of the 1st cycle, second interviews, and then documentary analysis and finally the observation of two studies cases.

The main conclusions allow to confirm and reinforce the obtained data that: (i) the idea that curriculum questions are multiple and very complex and are put up at different level, since the moment the curriculum is established till the moment it is performed. (ii) the reestablishment of the curriculum is an important challenge both at structural level and curriculum schools management tools.

Keywords: Educational inclusion, curriculum, curriculum differentiation.

Introdução

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

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

No computo geral, as políticas educativas e curriculares emergentes das reformas têm incidido em temáticas como “a autonomia e a descentralização educativas, o novo modelo de gestão escolar, a gestão flexível do currículo, a integração curricular, a abertura das escolas ao meio e, sobretudo, a mudança das práticas curriculares dos professores” (*idem, ibidem*).

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

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

pressupõe ter um conhecimento aprofundado dessas diferenças no sentido de desenvolver um trabalho rigoroso ao nível da diferenciação.

1. Currículo nacional e projectos de escola

O PEE assume-se como um instrumento propício à construção de uma escola democrática, uma vez que deve resultar de uma ampla participação de todos os elementos da comunidade educativa onde a escola se insere, embora a questão não seja simples dado que “essa construção depende de um conjunto de actores pouco ou nada coeso, com interesses pessoais e profissionais, por vezes, muito diferentes” (Fontoura, 2006: 49).

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

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

O PEE é um documento onde se estabelecem as opções de política educativa, as linhas orientadoras da acção educativa e onde se explicitam os princípios, os valores e as finalidades a cumprir pela função educativa. No fundo, é a expressão do modo como a comunidade educativa toma consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção. Para que se alcancem estes princípios é necessária a participação crítica e criativa de todos os elementos da comunidade escolar, a previsão e a identificação dos recursos necessários, o desenvolvimento de estratégias de implementação das orientações acima enunciadas e indicação de mecanismos de avaliação.

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

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

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

Como é do conhecimento geral, a maioria das nossas escolas não tem, pelo menos até à data, “uma cultura de participação activa da comunidade na vida da escola” (*idem, ibidem*). Em certa medida, a escola desenvolveu-se de costas voltadas para a comunidade e num isolamento acentuado, onde nem sequer os pais eram chamados a participar. Ainda hoje, não têm “o hábito de se envolverem na escola onde os seus filhos estudam e ‘vivem’ grande parte do dia” (*idem, ibidem*). Para além dos factores que têm inibido essa participação, estamos convictos de que a não participação se deve, sobretudo, ao desconhecimento desse projecto e/ou ao facto de não se identificarem com ele. Neste sentido, é imprescindível que um projecto defina “com clareza o que pretende mudar e como pretende mudar, isto é, elaborar perfis de mudança que definam as metas, as estratégias e metodologias previstas como mais adequadas, os recursos e materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles” (*idem*: 96-97).

É neste âmbito que surgem as noções de PCE e PCT, na medida em que são considerados “instrumentos de gestão pedagógica da escola”, que “fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores”, potencialmente geradores de “intervenções de melhor qualidade” (Leite, 2003: 115). Ambos os projectos visam adequar

o currículo nacional às características da escola e dos alunos, pese embora tenham enfoques distintos.

O PCE constitui um documento definidor das estratégias de desenvolvimento do currículo nacional ao nível de escola, ou de agrupamento de escolas, devidamente articulado com o PEE, com a finalidade de o adequar ao contexto de cada escola, sendo a matriz para a posterior elaboração do PCT. O PCE constitui, assim, um documento fundamental e estratégico da escola, ou do agrupamentos de escolas, cuja elaboração requer que os professores “assumam uma postura colegial e estabeleçam consensos acerca dos critérios que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem (...) num determinado nível o ciclo de ensino” (Morgado, 2001: 48)

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

2. Metodologia

O estudo incluiu a aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo que frequentavam acções de formação contínua na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (num total de 363 respondentes), e, posteriormente, a realização de entrevistas, a análise documental e a observação de aulas em duas situações específicas, configurando dois estudos de caso.

Aqui apenas vamos dar conta da dimensão relativa à (re)contextualização do currículo prescrito a nível nacional (uma das dimensões investigadas) que visou, entre outros aspectos compreender o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas.

3. Resultados

3.1. Questionário

Colocada a questão “a organização do currículo por áreas curriculares no ensino básico facilita a integração dos conhecimentos dos alunos”, a maioria dos professores

respondentes (70,6%) concorda, existindo porém uma percentagem de respostas, não irrelevante, centrada no não concordo nem discordo (24,3%).

As respostas dos professores parecem, assim, remeter a questão para a recontextualização do currículo ao nível das escolas e do trabalho dos professores. Com efeito, a organização curricular do 1º ciclo do ensino básico por áreas disciplinares não parece ser impedimento à integração dos conhecimentos dos alunos, pelo contrário. Mas uma coisa é o currículo enunciado, outra coisa é a recontextualização e implementação do currículo, através dos instrumentos curriculares previstos.

Questionados sobre se a concretização de Projectos Curriculares (de Escola e de Turma) tem permitido adequar o currículo nacional a cada escola verificamos que quase metade dos docentes (49,5%) concorda. Porém, não deixa de ser relevante que um terço dos professores (33,0%) responda não concordo nem discordo e que 17,6% discorde (nesta matéria). Estas respostas indicam, pois, alguma diversidade de opiniões dos inquiridos sobre o papel destes instrumentos de gestão curricular na adequação do currículo nacional a cada escola e a cada turma.

Quando confrontados com a questão “a concepção, implementação e avaliação de Projectos Curriculares de Turma é uma forma de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem”, mais de metade dos docentes (57,5%) considera que sim. Todavia, verificamos que 31,8% não concorda nem discorda, enquanto 10,6% discordam.

À semelhança do que vimos anteriormente, quando questionados sobre se “o Projecto Curricular Turma se tem revelado um importante dispositivo para poder atender às diferenças dos alunos” 41,4 % dos docentes manifesta concordância. Todavia, existe uma percentagem expressiva (35,5%) que não concorda nem discorda e 23,2% discorda desta asserção. Estas respostas sugerem, também aqui, uma diversidade de opiniões dos inquiridos sobre o papel do PCT enquanto instrumento de gestão curricular no atendimento às diferenças dos alunos.

De acordo com o currículo instituído, cabe aos professores do Conselho de Docentes particulares responsabilidades no desenvolvimento do currículo prescrito a nível nacional, em particular a sua adequação ao contexto de cada turma, conforme se determina no nº4 do artigo 2º do Decreto-Lei 6/2001.

Dos resultados obtidos, verifica-se que estamos, também aqui, perante matéria que suscita respostas diferenciadas por parte dos inquiridos. Com efeito, quase de metade dos respondentes (47,2%) concorda que o Conselho de Docentes, ao nível da programação das actividades didácticas, se tem preocupado em recorrer a diferentes metodologias de forma a garantir uma efectiva diferenciação curricular. Todavia, existe uma percentagem expressiva (29,3%) que não concorda nem discorda e 23,5% discordam mesmo desta asserção.

Esta diversidade de respostas verifica-se também, e de forma mais acentuada, quando os inquiridos se pronunciam sobre outras matérias em que o Conselho de Docentes é chamado a intervir. Com efeito, no que se refere à questão “na programação das actividades didácticas, o Conselho de Docentes a que pertença, define estratégias para a inclusão educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem”, verificamos que os professores se encontram divididos em três grandes grupos, os que discordam (38,2%), os que concordam (32,7%) e os que não concordam nem discordam (29,1%).

Estes dados não podem deixar de merecer particular atenção. De acordo com os normativos curriculares de âmbito nacional, os instrumentos de gestão curricular (projecto curricular de escola e de turma) são considerados fundamentais para o desenvolvimento e gestão curricular. Por outro lado, cabe ao Conselho de Docentes, no que se refere aos projectos curriculares de turma do 1.º ciclo do ensino básico, desempenhar aqui um papel relevante. Todavia, os resultados obtidos sugerem que os professores fazem leituras bastante diferenciadas tanto dos instrumentos de gestão curricular como da estrutura à qual cabe desempenhar um papel de articulação neste domínio. Esta diversidade de respostas sugere, pois, que as divergências atrás apontadas não passam apenas pela percepção que os inquiridos têm dos instrumentos de gestão curricular mas passa também pelos órgãos e/ou estruturas de gestão curricular, no caso concreto o Conselho de Docentes.

Podemos verificar também que, embora com percentagens diferenciadas, os professores consideram que nas suas escolas/agrupamentos se faz uma gestão da diversidade, recorrendo-se para o efeito:

- a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem (46,6%);
- a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem (63,4%);
- a métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem (70,1%).

Registe-se, porém, que estamos perante valores diferenciados e que, no caso da questão 18 - na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a apoios específicos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem -, a concordância não chega aos 50%, a discordância chega aos 31,0%, o não concordo nem discordo representa 29,1% ($\bar{x} = 2,93$ $\delta = 1,084$). No caso da questão 23 - na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se frequentemente a estratégias diversificadas para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, o discordo representa 15,1%, enquanto o grupo dos que não concordam nem discordam representa 21,5%. No último caso, relativo à questão 66 - na minha escola/agrupamento de escolas recorre-se a

métodos de ensino diversificados para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem –, a discordância fica nos 10,9% e as respostas dos que não concordam nem discordam representa 19%.

Divergências do tipo das assinaladas, a propósito do Conselho de Docentes e dos projectos curriculares, são também referidas pelos inquiridos a propósito da existência nas suas escolas/agrupamentos de condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo. Os dados obtidos mostram-nos que 40,5% dos inquiridos considera existirem nas suas escolas/agrupamentos condições para os professores desenvolverem um trabalho colaborativo. Todavia, 24,9 % não concorda nem discorda e 35,2% manifestam discordância, relativamente a esta questão.

Esta diferença de respostas, associada às anteriormente assinaladas, a propósito do Conselho de Docentes e dos projectos curriculares, indica-nos que existem claras divergências dos professores relativamente à recontextualização do currículo prescrito, que podem, porém, resultar de múltiplos factores, tanto localizados ao nível das concepções que possam ter sobre trabalho colaborativo, como ao nível de condicionalismos existentes nos agrupamentos para o desenvolvimento do mesmo.

Os resultados obtidos indicam que uma percentagem significativa dos professores encara os Projectos Curriculares de Escola e de Turma como instrumentos favoráveis à adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola e às especificidades de cada turma. Porém, existe uma percentagem não irrelevante de docentes que manifesta reservas relativamente a estes instrumentos de gestão curricular. Além disso, esta reserva verifica-se também relativamente ao Conselho de Docentes.

Os dados obtidos revelam-nos também que, por um lado, quase metade dos dos professores consideram que o Conselho de Docentes desenvolve um papel no âmbito da diferenciação curricular ao nível metodológico, por outro lado, as estratégias definidas pelo Conselho de Docentes são percebidas, por muitos docentes, como não promotoras de inclusão educativa.

Em síntese, a questão da recontextualização do currículo prescrito a nível nacional parece-nos matéria particularmente significativa e problemática, sobretudo quando equacionada ao nível dos seus instrumentos e das estruturas com relevância neste âmbito, nomeadamente o professor titular de turma e o Conselho de Docentes.

3.2. Entrevista

Com intuito de melhor perceber como é que o Conselho de Docentes gere a diversidade dos alunos (dificuldades de aprendizagem, culturais, étnicas sociais, económicas), no sentido de perspectivar a educação de todos os alunos tendo em atenção as suas potencialidades e capacidades, questionámos as docentes no sentido

de averiguar que medidas educativas/pedagógicas são consideradas na programação das actividades lectivas, por aquela estrutura educativa.

Em síntese, no que diz respeito à recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, verificamos que, nestes dois conselhos de docentes, no conceito de inclusão está presente uma forte conotação da diversidade de alunos associada à ideia de crianças com NEE, não se tendo em consideração, pelo menos daquilo que nos foi dado a conhecer nas entrevistas, um leque mais amplo e diversificado de outras situações de diversidade, embora num dos casos se fale em “crianças oriundas de outros países” e em “aulas suplementares” para as mesmas, o que pode indicar alguma mudança de atitude, tanto ao nível das percepções como da recontextualização do currículo e de práticas curriculares.

A ideia de contemplar as crianças oriundas de outros países com aulas suplementares, a que se refere a entrevistada da Escola B, talvez se faça sentir devido ao facto de estarmos em presença de uma escola do centro da cidade, onde tem sido mais frequente a ocorrência destas situações. No caso da Escola A, meio mais rural, tal situação parece não se ter verificado com tanta frequência. Também nos parece ser óbvio que, tanto as crianças de nacionalidade estrangeira, como as crianças com NEE, sejam a parte mais visível da diferença e da diversidade que existe nas escolas, mas não toda a diferença e diversidade nelas existente.

Até aqui, referimo-nos ao modo como as entrevistadas vêem o trabalho do Conselho de Docentes nesta matéria, a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional. Outra abordagem da questão pode ser feita pelo lado dos instrumentos de gestão curricular, em particular do projecto curricular de turma.

Confrontadas com o PCT, no que diz respeito às vantagens e desvantagens, do mesmo, as entrevistadas manifestam posturas diferentes face a este instrumento de gestão curricular.

A Professora A entende que o PCT é um instrumento de trabalho em constante reformulação, de acordo com a realidade e a evolução dos seus alunos, ou seja, é um instrumento dinâmico do qual se faz uso diário, mas que está em “reformulação constante”. Para a Professora B, ele é um documento de carácter mais administrativo, onde estão consignadas algumas linhas orientadoras.

Como vantagens resultantes da concepção e operacionalização deste documento de trabalho, a Professora A reconhece o facto de lhe permitir reflectir sobre o ensino-aprendizagem que proporciona aos seus alunos e reformular o seu trabalho com os mesmos. Por seu turno, a Professora B refere que o PCT permite ter tudo mais formalizado e mais visível, bem como reflectir sobre as características da turma.

Quando questionadas sobre se consideravam existir benefícios na *organização do currículo* por áreas curriculares, as professoras são unânimes e consensuais nas suas

respostas. Consideram que é fundamental a organização do currículo por áreas curriculares, na medida em que tal organização permite ter uma visão mais globalizante dos conteúdos, dos objectivos e das competências que se pretende que sejam alcançados e desenvolvidas pelas crianças. Além disso, permite, igualmente, fazer a articulação entre as diferentes áreas.

3.3. Análise Documental

Da análise dos projectos educativos, verifica-se que existem, em ambos os casos, preocupações fortemente centradas no currículo prescrito a nível nacional, de onde são transcritos, com mais ou menos adaptações, parte dos textos constantes dos projectos educativos.

Todavia, é de registar que, ao nível do texto produzido nos documentos citados, estão também presentes preocupações centradas nas necessidades e problemas da comunidade em que o agrupamento se insere, embora nem sempre sejam claras as necessidades e problemas em causa. As necessidades e problemas, que acabam por ter mais visibilidade no projecto educativo, são relativos ou associados ao sucesso escolar e às necessidades educativas especiais. Todavia, são expressas intenções de acção centradas em questões como “escola para todos”, “escola inclusiva”, “diferenciação pedagógica”, “respeito pela diferença”.

Em síntese, da leitura e análise dos PE, pode dizer-se que estamos perante um instrumento curricular comprometido, quer com o currículo nacional, quer com as situações concretas em que o agrupamento se insere, com que o agrupamento trabalha e a que procura dar resposta. O PE apresenta-se, assim, como um documento em que nem sempre é visível ou muito explícito no enunciado do mesmo, o possível impacto e significado, ao nível do agrupamento, das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas (caso A). Todavia, nos projectos educativos estão presentes referências ou intencionalidades no sentido da concretização de processos e práticas de inclusão educativa, de diferenciação pedagógica, de respeito pela diferença, não necessariamente associados às necessidades educativas especiais (caso B).

Dados os termos em que as questões acima referidas aparecem enunciadas nos PE e tendo em conta o lugar deste no desenvolvimento curricular ao nível dos agrupamentos e dos seus núcleos escolares, poder-se-á dizer que a RCPNN e implementação de práticas inclusivas passa por outros documentos curriculares, em particular pelo PCA e pelo PCT. Caberá, pois, verificar, nestes instrumentos curriculares, se estaremos perante instrumentos curriculares mais comprometidos, ou não, com a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional e com implementação de processos e práticas inclusivas.

Parte das apreciações feitas sobre o PE podem aqui ser reproduzidas relativamente aos PCA. Com efeito, estes documentos reproduzem, com maior ou menor desenvolvimento e adaptação conteúdos constantes do currículo prescrito a nível nacional e/ou do respectivo PE.

Não se pode negar que, nos PCA, existam preocupações de RCPNN. Todavia, por vezes, fica a dúvida se os PCA não estarão mais centrados em ser fiéis ao currículo prescrito a nível nacional do que em recontextualizar este face à realidade local em que o agrupamento se insere. Onde as preocupações de recontextualização e/ou de (re)construção do currículo a partir do local se manifestam de forma mais clara parece ser ao nível das áreas curriculares não disciplinares e das actividades de enriquecimento curricular, sobretudo quando elas partem de actividades com particular significado local, situação que é mais visível no caso de A do que de B.

Um ponto onde os PCA revelam uma posição idêntica é no remeter para o PCT, de forma clara e nítida, a responsabilização da RCPNN, adaptando-o ao contexto de cada turma. Este remeter para o PCT ocorre em ambos os casos, embora de forma mais recorrente, sistematizada e regulamentadora no caso do PCA de A, que explicita os itens que devem constar do PCT.

Como se referiu atrás, com mais ou menos indicações metodológicas e/ou normativas, os PCA remetem para os PCT a responsabilidade de procederem à RCPNN em cada turma.

À semelhança do que acontece com os PE e os PCA, também os PCT apresentam realidades diferentes. Em termos de levantamento de dados, os PCT parecem ter seguido um quadro de itens caracterizador das turmas idêntico ou muito semelhante, como se tivessem utilizado uma grelha comum.

Analisando os dois PCT, têm-se percepções diferentes relativamente à maior ou menor visibilidade que é dada diversidade existente nas turmas, por referência a um suposto aluno médio.

As diferenças que emergem nos PCT, em termos de caracterização da turma, aparecem com maior visibilidade no caso da turma A, em que, no PCT, é dada ênfase à diversidade de casos existentes no grupo turma, em múltiplas dimensões, sem que sejam registados, em nenhuma das turmas, situações de necessidades educativas especiais ou de minorias étnicas ou culturais.

A análise que efectuámos mostra que o PE, o PCA e o PCT são instrumentos reguladores da gestão curricular, ao nível dos agrupamentos e das turmas, que configuram o currículo e o trabalho curricular nos agrupamentos procurando responder a desideratos diferentes e até opostos.

Por um lado, trata-se de responder ao currículo prescrito a nível nacional e, por outro, responder a realidades locais com as particularidades e especificidades de cada

agrupamento e de cada turma. Na tomada de decisão a que os agrupamentos são chamados, podem emergir lógicas que acentuam mais um ou outro daqueles pólos.

As decisões curriculares podem assim, oscilar entre preocupações de “fidelidade” ao currículo prescrito e preocupações apostadas na construção ou reconstrução do currículo a partir das realidades locais dos agrupamentos e das turmas. Da análise documental efectuada, parece-nos legítimo afirmar que, nestes documentos, como que está sempre presente uma certa tensão entre estes dois pólos, embora de modo diferente.

Como referimos acima, os agrupamentos inserem-se em realidades diferentes. Além disso, têm também históricos diferentes na constituição da sua identidade e afirmação face aos contextos em que se situam e com os quais interagem.

O agrupamento A parece expressar de forma mais clara e precisa os seus problemas bem como o modo como os pretende superar através do plano de acção que concebeu, enquanto no agrupamento B é feito igualmente esse diagnóstico, pese embora o plano de acção não ser tão preciso. Talvez os contextos em que os agrupamentos operam expliquem esta diferença de postura, sobretudo ao nível do PE e do PCT. No caso do agrupamento B existem outros agrupamentos ou escolas a operar na mesma zona ou muito próximo, situação que não se colocam no caso do agrupamento A.

Em ambos os casos, PE e PCA, se apresentam como instrumentos curriculares fortemente marcados e comprometidos com o currículo prescrito. A RCPNN e as práticas inclusivas e de diferenciação pedagógica passam por estes documentos, mas passam muito mais pelos PCT, para os quais os PCA remetem, atribuindo-lhes o ónus de responder tanto ao currículo prescrito como à realidade turma.

É ainda de realçar que em ambos os agrupamentos o impacto das políticas educativas curriculares em termos de práticas inclusivas centra-se, sobretudo nos alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo no caso B. Todavia, é de registar a enunciação expressa centrada em intenções inclusivas e/ou de respeito pela diferença, presente em ambos os casos. A diferença em contexto de turma “normal” aparece de forma mais visível e explícita no caso da turma A.

Relativamente aos projectos curriculares de turma que analisamos, verifica-se que ambos os PCT são elaborados de acordo com a lógica enunciada nos respectivos PE e/ou PCA. Todavia, verificamos que o projecto curricular da turma A parece ser um instrumento mais aberto à diferença e à reformulação temporal, na medida em que vai sendo reconstruído ao longo do ano, de acordo com a evolução dos seus alunos, enquanto o projecto curricular da turma B foi concebido logo no início do ano lectivo, estando previstas avaliações intercalares, mas que não tiveram grande impacto na reformulação do mesmo.

Considerações Finais

Os dados obtidos a partir da análise de vários instrumentos de trabalho dos agrupamentos, permitem-nos concluir que as políticas educativas e curriculares lançam hoje um conjunto de grandes desafios aos agrupamentos de escolas e aos professores, sobretudo quando se pretende que aí se proceda à reconstrução do currículo prescrito a nível nacional, tanto ao nível dos instrumentos de gestão curricular como das estruturas intermédias da escola. No primeiro caso, referimo-nos, ao projecto educativo, ao projecto curricular de agrupamento e ao projecto curricular de turma. No segundo caso, referimo-nos ao Conselho de Docentes, uma vez que este órgão pode desempenhar um papel fundamental no domínio do desenvolvimento curricular na escola, tanto em termos de contextualização como de operacionalização curriculares.

Face aos dados recolhidos, estamos convictos de que, na prática, estes instrumentos acabam mais por manter e/ou reforçar uma certa fidelidade ao currículo prescrito a nível nacional, reproduzindo-o, do que por viabilizar a sua recontextualização face à realidade local em que o agrupamento se insere, adaptando-o e reconstruindo-o, de forma inovadora e atenta às realidades locais.

Antes de terminarmos este segmento da análise, importa ainda fazer referência a dois aspectos que se nos afiguram como fundamentais. Em primeiro lugar, o facto de existir um número elevado de professores que, dadas as respostas proporcionadas, não assumem o papel de gestores do currículo, confinando mais a sua actuação à mera reprodução e execução daquilo que lhes é proposto, em termos curriculares, a nível nacional. Os dados obtidos permitem-nos concluir que, para estes docentes, os projectos curriculares de agrupamento e de turma são meros documentos formais e apenas uma peça da lógica burocratizadora que continua a caracterizar o funcionamento de muitas escolas. Além disso, é visível que a maioria dos professores não conseguiu ainda apropriar-se da autonomia relativa que detêm em matéria de recontextualização e gestão do currículo. Nesta perspectiva, podemos afirmar que estamos ainda longe do impacto que as políticas educativas e curriculares deviam produzir nas escolas, sobretudo ao nível de uma efectiva recontextualização do currículo, de forma a atender aos contextos e especificidades de cada escola e de cada turma, conduzindo assim à implementação de uma escola inclusiva, atenta à diferença e “respeitadora” das desigualdades dos alunos.

Em segundo lugar, o facto de a divergência de respostas verificada nos questionários se verificar, também, ao nível das entrevistas, especificamente em relação ao modo como os professores perspectivam o PCT. Num dos casos, ele é entendido como um instrumento de trabalho em constante (re)formulação, de acordo com a realidade e a evolução dos alunos, o que permite às docentes reflectirem e reformularem os processos

de ensino-aprendizagem que desenvolvem com os seus alunos. No outro caso, ele é entendido como um documento de carácter mais administrativo, embora as docentes em causa reconheçam que, ao ter tudo mais formalizado e visível, isso lhes permite reflectir sobre as características da sua turma.

Referências Bibliográficas

- FONTOURA, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares – fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. Morgado & M. Reis (org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-57.
- MORGADO, J. C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico. In C. Freitas et al., *A Reorganização Curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asa, pp. 39-60.
- ROLDÃO, M. C. (coord.) (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular – crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- SOUSA, F. R. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.