



MARIA ADELINA
MENDES CEBOLA
REBELO MANUEL

**NÍVEIS DE INCLUSÃO E EQUIDADE
EM AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS
DO DISTRITO DE SETÚBAL: DOIS
ESTUDOS DE CASO**

Dissertação do Mestrado em
Gestão e Administração de Escolas

ORIENTADOR

Professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues

julho / 2021

MARIA ADELINA
MENDES CEBOLA
REBELO MANUEL

**NÍVEIS DE INCLUSÃO E EQUIDADE
EM AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS
DO DISTRITO DE SETÚBAL: DOIS
ESTUDOS DE CASO**

JÚRI

Presidente: Professor Doutor, Agostinho Inácio
Bucha, ESCE/IPS

Orientador: Professora Doutora, Luzia Lima
Rodrigues, ESE/IPS

Vogal: Professora Doutora, Maria Amélia Marques,
ESCE/IPS

Julho/2021

À memória da minha mãe, Maria da Cruz
que esta Pandemia arrancou da vida inesperadamente.

Agradeço-lhe tudo o que me ensinou
e todos os valores que me transmitiu, pois
fizeram de mim a pessoa que hoje sou.
Sempre me ensinou a não desistir, a acreditar e a sonhar...

Obrigada, Mãe

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Paulo Manuel
e às minhas filhas, Rita e Beatriz
que são o meu porto de abrigo
obrigada pela força e apoio incondicional

Ao meu pai que me ensinou como agir com
respeito, simplicidade, honestidade e dignidade
perante a vida

À Professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues
que me motivou e acreditou em mim
e com o seu saber
me orientou na investigação

Ao Professor Doutor Paulo Infante
pelo apoio no tratamento dos dados

Às colegas e às Professoras Doutoradas
Luzia Lima-Rodrigues e Margarida Belchior do
Núcleo de Estudos em Inclusão Social e Educativa - CeiEd
pelo caminho que percorremos juntas

Aos Diretores e Professores
dos Agrupamentos que disponibilizaram do seu tempo
e enriqueceram esta dissertação

A TODOS,
O meu mais profundo agradecimento

RESUMO

Após a publicação do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2017), Portugal engendrou uma política pública para a promoção da autonomia e da flexibilidade curricular, da educação inclusiva, do sucesso educativo, da cidadania e desenvolvimento, entre outras. Os reflexos desta política observam-se nos indicadores de inclusão e equidade, que se encontram em níveis diferentes e variam de escola para escola. O objetivo desta investigação foi identificar em que níveis de Inclusão e Equidade estão dois Agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal, segundo a apreciação dos seus Diretores e das suas Lideranças Intermédias, e segundo os seus documentos orientadores. Para estudar os dois “agrupamentos-caso”, um dos instrumentos foi o “Quadro de Revisão” do “Manual para garantir Inclusão e Equidade na Educação” (Unesco, 2019), criado para auxiliar países a examinarem como a inclusão e a equidade figuram nas suas políticas e práticas. O quadro conta com indicadores distribuídos em 4 dimensões e em 3 níveis de inclusão e equidade (inicial, intermédio e avançado). Adaptamos este instrumento para examinar não um país, mas um agrupamento de escolas. O outro instrumento foi a análise documental, onde identificamos a existência destes mesmos indicadores nos documentos orientadores dos agrupamentos. Os resultados mostram que os respondentes do Agrupamento A atribuem o nível mais avançado a um maior número de indicadores de inclusão e equidade. Encontramos também um maior número destes indicadores espelhados nos documentos deste Agrupamento. No Agrupamento B, encontramos menos indicadores nos documentos e os níveis atribuídos pelos respondentes a cada indicador prevalecem entre os níveis intermédio e avançado. Por fim, ressaltamos que a situação pandémica impediu a realização das entrevistas, observações e *Focus Groups*, limitando a abrangência e a profundidade da análise qualitativa que esta investigação pretendia inicialmente atingir.

Palavras-chave: Gestão e Administração Escolar; Inclusão e Equidade; Autonomia e Flexibilidade Curricular, Pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

After de publication of “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2017), Portugal created a public policy to promote autonomy and curricular flexibility, inclusive education, educational success, citizenship, and development, among others. The consequences of this policy are observed in inclusion and equity indicators, that are present in different levels and fluctuate between schools. The goal of this research was the identification of the Inclusion and Equity levels of two School Groups from the Setúbal district, according to their Principals and Intermediate Leaderships and their guiding documents. To study the two “Groups-case”, one of the tools was the “Review Framework” of “A guide for ensuring inclusion and equity in education” (UNESCO, 2019), created to help countries to inspect how inclusion and equity are comprised in their policies and practices. The framework includes indicators that are distributed in 4 dimensions and 3 inclusion and equity levels (initial, medium and advanced). We adapted this tool to test the school groups instead of a country. The other tool was the document analysis, where we identify the existence of the same indicators in the school groups guiding documents. The results show that the participants from School Group A assign the advanced level to a higher number of inclusion and equity indicators. We also detect a higher number of these indicators in the School Group A documents. In School Group B, we find fewer indicators in the documents and the attributed levels to each indicator by the participants are between the medium and advanced levels. Finally, we highlight that the pandemic situation hindered the realization of interviews, observations and Focus Group, limiting the scope and depth of the qualitative analysis that this research initially intended to achieve.

Keywords: School Management and Administration; Inclusion and Equity; Curricular Autonomy and Flexibility; COVID-19 Pandemic.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO	4
1.1.1. Política Internacional de Inclusão.....	4
1.1.2. Política Nacional de Inclusão	9
1.1.2.1. Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica	11
1.1.2.2. Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	14
1.2 LIDERANÇAS EM CONTEXTOS INCLUSIVOS.....	16
1.2.1 A Gestão e a Administração Escolar.....	16
1.2.2 O Diretor.....	20
1.2.3 As Lideranças intermédias	25
1.2.4 O Professor enquanto líder	27
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	29
2.1 PROBLEMÁTICA	29
2.2 PERGUNTA DE PARTIDA.....	30
2.3 OBJETIVOS	31
2.4 TIPO DE ESTUDO	32
2.4.1 Estudo de caso.....	32
2.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	34
2.5.1 Análise documental	35
2.5.2 Questionário	37
2.6 PROCEDIMENTOS.....	38
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	40
3.1 CASO 1 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A.....	41
3.1.1 Caracterização do Agrupamento.....	41
3.1.2 Caracterização dos participantes no questionário	41
3.1.3 Documentos analisados	43
3.1.4 Apresentação dos resultados.....	43
3.1.4.1 Dimensão 1 – Conceitos	45
3.1.4.2 Dimensão 2 – Diretrizes políticas.....	46
3.1.4.3 Dimensão 3 – Estruturas e sistemas.....	47
3.1.4.4 Dimensão 4 - Práticas	48
3.2 CASO 2 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS B.....	49
3.2.1 Caracterização do Agrupamento.....	49
3.2.2 Caracterização dos participantes	50

3.2.3	Documentos analisados	51
3.2.4	Apresentação dos resultados	51
3.2.4.1	Dimensão 1 - Conceitos	53
3.2.4.2	Dimensão 2 – Diretrizes políticas	55
3.2.4.3	Dimensão 3 – Estruturas e sistemas	55
3.2.4.4	Dimensão 4 - Práticas	56
3.3	Discussão dos resultados	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES		61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		67
APÊNDICES		72

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – DIMENSÕES DO QUADRO DE REVISÃO DE POLÍTICAS	8
FIGURA 2 – ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	17
FIGURA 3 – ÓRGÃOS DE DIREÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	20
FIGURA 4 – CONCEITO DE LIDERANÇA	25
FIGURA 5 – ESTILOS DE LIDERANÇA DE BLASE & ANDERSON	26
FIGURA 6 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
FIGURA 7 – TIPOS DE ESTUDOS DE CASO	33
FIGURA 8 – MATRIZ DO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS DA INVESTIGAÇÃO	34
FIGURA 9 – TEMPO DA INVESTIGAÇÃO	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TEMPO DE SERVIÇO	42
GRÁFICO 2 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL	43
GRÁFICO 3 – DIMENSÃO CONCEITOS: CURRÍCULO NACIONAL E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO	45
GRÁFICO 4 – DIMENSÃO CONCEITOS : PARCEIROS	46
GRÁFICO 5 – DIMENSÃO ESTRUTURAS E SISTEMAS: APOIO AOS ALUNOS EM RISCO DE EXCLUSÃO E INSUCESSO	47
GRÁFICO 6 – DIMENSÃO PRÁTICAS: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A PRESENÇA E A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ALUNOS	48
GRÁFICO 7 – DIMENSÃO PRÁTICAS: FORMAÇÃO CONTÍNUA - PRÁTICAS INCLUSIVAS E EQUITATIVAS	49
GRÁFICO 8 – TEMPO DE SERVIÇO	50
GRÁFICO 9 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL	51
GRÁFICO 10 – DIMENSÃO CONCEITOS: CURRÍCULO NACIONAL E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO	54
GRÁFICO 11 – DIMENSÃO CONCEITOS: PARCEIROS	54
GRÁFICO 12 – DIMENSÃO ESTRUTURAS E SISTEMAS: APOIO AOS ALUNOS EM RISCO DE EXCLUSÃO E INSUCESSO	56
GRÁFICO 13 – DIMENSÃO PRÁTICAS: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A PRESENÇA E A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ALUNOS	57
GRÁFICO 14 – DIMENSÃO PRÁTICAS: FORMAÇÃO CONTÍNUA - PRÁTICAS INCLUSIVAS E EQUITATIVAS	57

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - GRELHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL	36
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO A.E.A POR GÉNERO E IDADE	42
TABELA 2 – DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ANÁLISE DOCUMENTAL DO A.E.A	44
TABELA 3 – DADOS DA DIMENSÃO 1 - CONCEITOS	45
TABELA 4 – DADOS DA DIMENSÃO 2 - DIRETRIZES POLÍTICAS	46
TABELA 5 – DADOS DA DIMENSÃO 3 - ESTRUTURAS E SISTEMAS	47
TABELA 6 – DADOS DA DIMENSÃO 4 - PRÁTICAS	48
TABELA 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO A.E.B POR GÉNERO E IDADE	50
TABELA 8 – DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ANÁLISE DOCUMENTAL DO A.E.B	52
TABELA 9 – DADOS DA DIMENSÃO 1 – CONCEITOS	53
TABELA 10 – DADOS DA DIMENSÃO 2 – DIRETRIZES POLÍTICAS	55
TABELA 11 – DADOS DA DIMENSÃO 3 – ESTRUTURAS E SISTEMAS	55
TABELA 12 – DADOS DA DIMENSÃO 4 - PRÁTICAS	56

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

A.E	Agrupamento de Escolas
A.E.A	Agrupamento de Escolas A
A.E.B	Agrupamento de Escolas B
APA	American Psychological Association
art.º	Artigo, artigos
cit.	citado
DGE	Direção-Geral da Educação
DRELVT	Direção Regional de Educação
EC	Equipa de Coordenação
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
GA	Grupo de Acompanhamento
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
nº	Número
nºs	Números
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	Página
pp.	Páginas
PAFC	Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PE	Projeto Educativo
PPIP	Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica
PNUD	Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	The United Nations Children's Fund

INTRODUÇÃO

As temáticas da Autonomia e Flexibilidade Curricular, da Inclusão e da Equidade têm sido debatidas ao longo do tempo, quer ao nível interno (Portugal), quer ao nível externo, designadamente no seio das Organizações Internacionais - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), União Europeia (UE).

Estes estudos realizados internacionalmente, dos quais derivaram orientações no âmbito das políticas educativas, conduziram a sucessivas reformas do sistema educativo e organizativo das escolas portuguesas.

Portugal ao longo dos anos tem realizado um caminho no sentido da implementação de políticas educativas que levem ao aumento do sucesso dos alunos e ao combate do abandono escolar. Para tal, foi criado pelo estado português o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) ao abrigo do Despacho nº 3720/2017 de 3 de maio, em regime de experiência pedagógica no ano letivo de 2016/2017. Outra medida que surgiu também em regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 2017/2018, foi o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), criado pelo Despacho nº 5908/2017 de 4 de julho.

Mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei 54/2018 e do Decreto-Lei 55/2018, um dos grandes desafios é que as escolas se tornem verdadeiramente inclusivas e que sejam implementados princípios que garantam a inclusão e equidade, o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos, dando resposta à diversidade das necessidades e tendo em conta as suas potencialidades.

Estes normativos vêm implementar mudanças nas escolas e promover a qualidade do ensino e da aprendizagem, através da abordagem multinível. Permitiram ainda às escolas ter uma autonomia e flexibilidade curricular, quer ao nível dos tempos e dos espaços, quer na matriz curricular a implementar, tendo de garantir que todas as crianças e alunos alcancem o sucesso educativo e atinjam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O problema desta investigação decorre, assim, da necessidade de identificar o nível de progresso de inclusão e equidade nas escolas estudadas, de modo a perceber, com a aplicação dos normativos implementados, em que medida há igualdade de acesso, promoção de sucesso educativo e igualdade de oportunidades, conforme preconizado no preâmbulo do Decreto-Lei 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018) ¹.

¹ Como orientação geral para o registo das citações e referências bibliográficas foram seguidas as normas da American Psychological Association (APA), na sua 7ª edição.

Desta forma, o problema de investigação foi operacionalizado através da seguinte pergunta de partida: quais são os níveis de inclusão e equidade de dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Setúbal, segundo os documentos da escola e os indicadores apontados pelos seus Diretores e suas Lideranças Intermédias?

Para dar resposta a esta pergunta de partida foi operacionalizado como objetivo da investigação, identificar em que níveis de Inclusão e Equidade estão dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Setúbal.

Foram também definidos os seguintes objetivos específicos:

Objetivo 1 – Verificar os níveis de progresso de Inclusão e Equidade nos Agrupamentos de Escolas estudados, identificados pelos seus diretores e lideranças intermédias;

Objetivo 2 - Identificar a coerência entre os indicadores de inclusão e equidade encontrados nos documentos orientadores dos Agrupamentos e os indicadores identificados pelos seus Diretores e Lideranças Intermédias.

Esta investigação assume a forma de Estudo de Caso, uma vez que se procura compreender como o atual conjunto de normativos de inclusão e equidade para garantir a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos acaba por se refletir nos indicadores de equidade e inclusão identificados pela liderança dos agrupamentos estudados e presentes nos seus documentos orientadores.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, foram utilizados a análise documental e o questionário.

Na análise documental foi elaborada uma grelha para a análise dos documentos orientadores dos Agrupamentos de Escolas em estudo. Nesta grelha, com a finalidade de compreender se os documentos continham ou não resposta às questões e indicadores das dimensões em análise, a informação foi registada como “encontrado” ou “não encontrado”.

O questionário foi construído a partir do Anexo 2 “Quadro de Revisão”, do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019), mantendo-se as dimensões (conceitos; diretrizes políticas; estruturas e sistemas; práticas) e efetuando-se uma adaptação das questões aí apresentadas para que se adequassem à realidade de “um agrupamento de escola”, e não a um “país”, como é a intenção original do referido manual. O questionário foi construído na ferramenta *Google Forms* e aplicado *online* aos participantes, como explicaremos mais adiante.

O “Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação” é um dos mais importantes documentos da UNESCO na atualidade, dentro do seu âmbito, e foi escolhido para este estudo por ter uma visão processual de Inclusão e Equidade, não apenas na conceção evidenciada na parte que fundamenta cada dimensão do manual, mas principalmente no instrumento que adaptamos para o contexto de um agrupamento de escolas – o Quadro de Revisão, que “foi desenvolvido para auxiliar países a examinar como a inclusão e a equidade

figuram atualmente em suas políticas e na determinação das ações necessárias para melhorar essas políticas e sua implementação” (UNESCO, 2019, p. 38).

Relativamente à organização do estudo, para além da introdução este encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a revisão da literatura com incidência nas políticas internacionais e nacionais de inclusão (PPIP e PAFC) e nas lideranças em contextos inclusivos (gestão e administração escolar, o Diretor, as lideranças intermédias e o professor enquanto líder). No segundo capítulo, efetuou-se o enquadramento metodológico com a explicitação da problemática, a pergunta de partida, o objetivo e os objetivos específicos, bem como o tipo de estudo realizado. No terceiro capítulo, realizou-se a apresentação e discussão dos resultados. Por último, apresentamos as considerações finais, limitações e recomendações que engloba as conclusões, as limitações e as perspetivas futuras do estudo.

Ressaltamos, por fim, que esta investigação foi fortemente condicionada pela situação gerada pela Pandemia de Covid-19, o que nos obrigou a alterar muito do que havia sido definido no projeto original. Nomeadamente, não nos foi possível realizar observação direta e presencial nos agrupamentos estudados, a entrevista aos sujeitos teve que ser substituída por um questionário e não foi possível realizar os *Focus Groups* com o conjunto de respondentes de cada caso estudado. Estes procedimentos permitiriam compreender com maior profundidade cada agrupamento-caso estudado e, segundo a narrativa dos próprios sujeitos, poderíamos ter investigado os motivos que os levaram a identificar aqueles níveis de inclusão e equidade (e não outros), em cada um dos indicadores que lhes foram apresentados.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

1.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO

1.1.1. Política Internacional de Inclusão

Em 1990, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), a The United Nations Children's Fund (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial organizaram uma Conferência em Jomtien, na Tailândia, “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, visando alargar o acesso à educação aos 200 milhões de crianças que se calculava estarem excluídas da escola, em inúmeros países do mundo.

Nesta Conferência, foram estabelecidas metas a atingir no ano 2000, relativas à expansão da educação pré-escolar, à generalização do acesso à educação primária, ao desenvolvimento do sucesso escolar, à redução do analfabetismo na população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, o bem-estar e a saúde dos jovens e dos adultos.

De forma específica, foi estipulado no seu artigo art.º 3º, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 4).

Desde o início dos anos 80 que a UNESCO preconizou os conceitos de educação integrada e, posteriormente, de educação inclusiva. Contudo, o ponto culminante da intervenção da UNESCO consistiu, em colaboração com o Governo Espanhol, na realização da Conferência Mundial de Salamanca e na produção do documento que sintetizou as conclusões aí apresentadas – A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Este documento, aprovado por todos os países representados, entre os quais Portugal, delineou o conceito de educação inclusiva e apresentou as principais práticas capazes de tornar viável a sua concretização.

Assim, na Declaração de Salamanca (1994, pp. 11-12) declara-se no capítulo I, ponto 7, que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de

aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Esta declaração vem ainda promover o “reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos, instituições que incluam todos os indivíduos, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais de cada um deles” (UNESCO, 1994, p. 3).

Deste modo, para satisfazer os ritmos e os estilos de aprendizagem, é necessário ter currículos adequados, uma boa organização escolar, diversificar as estratégias pedagógicas, mobilizar e utilizar novos recursos e introduzir a cooperação das comunidades.

De acordo com a perspetiva da escola inclusiva, a escola deve adaptar-se às necessidades e características das crianças, em vez de serem estas a adaptarem-se às exigências da escola.

A nota da Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu (2007, citado por Cohen & Fradique (2018, p. 11) vem dizer-nos que “um sistema educativo será equitativo se os resultados obtidos pelos alunos forem independentes do meio socioeconómico e de outros fatores de desvantagem educativa e sempre que adaptar os recursos às circunstâncias concretas e particulares de aprendizagem de cada indivíduo.”

Assim, o Estado tem um papel relevante em todo o processo de implementação de um sistema equitativo e inclusivo eficaz.

Ainscow, Porter e Wang (2000, p. 24) definiram uma tipologia de seis condições que são consideradas como fatores de mudança nas escolas, que seguidamente apresentamos:

- **Liderança** eficaz, não só por parte do Director, mas difundida através da escola.
- **Envolvimento** da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola.
- Um compromisso relativo a uma **planificação realizada colaborativamente**.
- Estratégias de **colaboração**.
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da **investigação e da reflexão**.
- Uma política de **valorização profissional** de toda a equipa educativa.

Podemos dizer que o processo educativo é o resultado do esforço de todos e que todos são corresponsáveis quanto à resolução dos problemas.

A escola é considerada como o local privilegiado para a educação de todos os alunos, mas é necessário organizar formas de trabalho que contribuam para o seu aperfeiçoamento, assim Warwick (2001, p. 114) vem dizer-nos que:

proporcionar recursos para a inclusão implica uma reformulação da forma como tradicionalmente os recursos são distribuídos. Procura-se, em lugar de apoiar necessidades de indivíduos, apoiar a aprendizagem e fornecer recursos de forma que conduzam a um desenvolvimento progressivo nas escolas.

Quanto mais formas de ensinar utilizarmos e quanto melhor soubermos aproveitar as oportunidades de aprendizagem, mais possibilidades existem de envolver todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças, os seus interesses e os seus ritmos de trabalho.

Para além da reorganização que a escola terá de efetuar é também necessário mudar a atitude profissional dos docentes, que têm de tomar decisões sobre o que os alunos aprendem e têm de definir o currículo com os seus pares.

Em 2009, Portugal ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova Iorque em 30 de março de 2007, através da Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, em 7 de maio. Esta Convenção (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009, p. 4019), tem como princípios:

- a) O respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e independência das pessoas;
- b) Não discriminação;
- c) Participação e inclusão plena e efectiva na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e humanidade;
- e) Igualdade de oportunidade;
- f) Acessibilidade;
- g) Igualdade entre homens e mulheres;
- h) Respeito pelas capacidades de desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito pelo direito das crianças com deficiência a preservarem as suas identidades.

No seu artigo 24.º é ainda reconhecido,

o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009, p. 4924).

Com a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, 20 de julho de 2015, foi realizado o compromisso de assegurar que se cumpra a agenda de uma “Educação para Todos” das Nações Unidas.

Nesta declaração são referidos vários aspetos que justifica o caminho a percorrer pelas escolas, um deles segue o caminho educacional e diz-nos que “a ambição das escolas inclusivas de educar todas as crianças conjuntamente significa que estas escolas devem

desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e, assim, beneficiem todas as crianças, rejeitando a classificação dos alunos em “normais” e “especiais” (Declaração de Lisboa, 2015).

Outro caminho apontado é através da justificação social, ou seja, “as escolas inclusivas são capazes de mudar atitudes face à diferença, ao educarem todas as crianças conjuntamente e, desta, forma constroem a base para uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não-discriminatória” (Declaração de Lisboa, 2015).

Também em 25 de setembro de 2015, a Assembleia Geral da ONU e a sua nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável tem como centro os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo um dos objetivos referente à Educação - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) - Educação de qualidade, que vai “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 18).

No documento Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem, o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) surge como um instrumento fundamental para atingir os ODS,

A EDS é uma educação holística e transformadora que aborda conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e ambiente de aprendizagem. Assim, a EDS não se limita a integrar, no currículo, conteúdos como mudança climática, pobreza e consumo sustentável; ela também cria contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando. A EDS exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem (UNESCO, 2017, p. 11).

Assim, este caminho para a EDS leva-nos a uma grande transformação quer na forma de agir, como na forma de pensar.

Na sequência do ODS 4 surge em 2019 o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019). Este manual assenta na ideia de que “todo estudante é importante e tem igual importância” e foi desenvolvido para apoiar os países a integrarem a inclusão, enquanto processo, e a equidade nas suas políticas educativas.

Tem também como objetivo ajudá-los a criar mudanças e a superar obstáculos ao acesso, à participação e ao sucesso de todos os alunos, independentemente dos seus contextos e características pessoais.

O manual define ainda e contextualiza os conceitos de Inclusão e de Equidade:

Inclusão, é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes.

Equidade, é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância (UNESCO, 2019, p. 13).

Em anexo ao Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019), foi criado um quadro de revisão de políticas com quatro dimensões (conceitos, diretrizes políticas, estruturas e sistemas e práticas) e cada uma destas dimensões apresenta quatro áreas específicas com vários itens a serem avaliados segundo três níveis de progresso.

Figura 1 – Dimensões do quadro de revisão de políticas



Fonte: Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação, UNESCO, 2019

Em relação ao papel do docente, este Manual diz-nos que é o de “guiar e facilitar o compromisso e a aprendizagem, em vez de instruir”, reforçando a ideia que “a aprendizagem ocorre quando os estudantes se envolvem ativamente” (UNESCO, 2019, p. 19).

Outras ideias referidas neste manual são as seguintes, “os professores em sistemas educativos inclusivos devem avaliar a eficiência do seu ensino para alcançar o sucesso de seus estudantes, devem saber o que é necessário fazer para que cada estudante possa aprender da melhor forma possível” e também que estes devem possuir quatro competências muito importantes para o desenvolvimento e manutenção de práticas inclusivas:

- 1 valorização da diversidade dos estudantes – as diferenças são vistas como um recurso e um bem para a educação;
- 2 apoiar todos os estudantes – os professores têm grandes expectativas para todas as conquistas dos estudantes;
- 3 trabalhar com outros – colaboração e trabalho em equipe são abordagens essenciais para todos os professores;
- 4 desenvolvimento pessoal e profissional contínuos – ensinar é uma atividade de aprendizagem e os professores devem aceitar a responsabilidade por sua própria aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2019, p. 35).

1.1.2. Política Nacional de Inclusão

Numa breve abordagem do quadro normativo da Educação Especial em Portugal, em 1973 foi publicada a Lei 5/73 de 25 de julho, chamada Reforma de Veiga Simão, que pela primeira vez introduziu a possibilidade de criar no Ministério da Educação o Departamento de Ensino Especial. Este departamento propunha-se a “promover a integração escolar de alunos com deficiências sensoriais motoras através da ação de Equipas de Ensino Especial” (Santos J. , 2014, p. 241).

A 25 de abril de 1974, com a Revolução dos Cravos surge a mudança para o Regime Democrático em Portugal, mas é em 1976, com a Constituição da República Portuguesa de 2 de abril, que é reconhecido nos seus artigos 73º e 74º que “Todos têm direito à educação e cultura, e que “o Estado reconhece o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” (Miranda, 1981, p. 380).

Passados dez anos, com a Lei 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, é referido como um dos objetivos do ensino básico que os alunos com necessidades educativas especiais tenham as condições adequadas ao seu desenvolvimento e aproveitamento máximo das suas capacidades.

Em 1991, com o Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto, que no seu artigo 1º diz-nos que este diploma aplica-se aos “alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicas de ensino, dos níveis básico e secundário” (Assembleia da República, 1991, p. 4390).

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, com a alteração introduzida pela Lei 21/2008 de maio, são definidos os apoios especializados para os alunos com necessidades educativas especiais, de todos os níveis de educação e ensino dos setores público, particular e cooperativo. Este diploma, no art.º 6º faz referência à avaliação segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, como sendo a base para a elaboração do programa Educativo Individual do aluno. Esta situação acabou por se mostrar incoerente com a Educação Inclusiva, por estar muito mais ligada a práticas da Educação Especial (como a categorização de alunos especiais para intervenções especiais e a aplicação da CIF para a referenciação dos apoios aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente).

Dez anos mais tarde, o Decreto-Lei 3/2008 é substituído pelo Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. Neste, estão subjacentes um conjunto de documentos orientadores internacionais, tais como a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada no dia 13 de dezembro de 2006 na Assembleia das Nações Unidas, em Nova Iorque, a Declaração de Lisboa, sobre Equidade Educativa, em julho de 2015 e ainda o compromisso assumido por Portugal em dar

cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, aprovada em Nova Iorque, 25 a 27 de setembro de 2015. Nesta linha de orientação, o Decreto-Lei 54/2018 introduziu grandes mudanças, nomeadamente:

- Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- Estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos;
- Coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (Pereira (Org.), 2018, p. 12).

É neste mesmo sentido que Portugal se assume como parceiro das Nações Unidas na implementação da Agenda 2030 e dos seus 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. O quarto objetivo desta Agenda 2030 (ODS4) refere-se à Educação de Qualidade, que pretende “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Cabaço, Bras, & Motta, 2017, p. 26).

Portugal, no programa do XXI Governo Constitucional 2015-2019, no capítulo IV – Prioridade às Pessoas, ponto 2 – Combater o Insucesso Escolar, Garantir 12 anos de Escolaridade é referido que:

A educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades. A nossa política educativa garantirá a igualdade de acesso de todas as crianças à escola pública e promoverá o sucesso educativo de todos, designadamente ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória (Governo, 2015, p. 102).

Em julho de 2017, no Fórum político de Alto Nível das Nações Unidas, em Nova Iorque, na apresentação do Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, Portugal materializa nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nºs 4, 5, 9, 10, 13 e 14 as suas prioridades estratégicas na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, tendo definido para o ODS 4 o seguinte:

Neste plano, tal como definido no Programa Nacional de Reformas, Portugal atribui uma importância central à educação, formação e qualificação, ao longo da vida, procurando inverter atrasos e exclusões históricos, com impactos diretos no bem-estar das pessoas, no desempenho económico, no combate à pobreza, na promoção da igualdade e coesão social, da cidadania e do ambiente. Por isso, reconhece-se como desígnio prioritário e via transversal para alcançar vários outros Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável, o ODS4 – Educação de Qualidade (Cabaço, Bras, & Motta, 2017, p. 11).

Nesta linha de atuação, a construção de uma escola para todos tem efetuado mudanças ao nível das políticas educativas, de forma a responder adequadamente às exigências de uma sociedade mais inclusiva, envolvendo e reorganizando as escolas na procura de soluções às necessidades de todos os alunos.

A Educação Inclusiva implica uma escola inclusiva, na qual todos têm oportunidades de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, corrigindo assimetrias e desenvolver ao máximo o potencial de cada aluno, conforme refere Pereira (2018).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, ficam estabelecidos, os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

1.1.2.1. Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

Em Portugal, tem sido preocupação dos sucessivos governos as elevadas taxas de retenção e de abandono escolar, bem como os custos que as retenções têm para o Estado Português. Estas preocupações levaram a que o programa do XXI Governo de Portugal, no seu capítulo IV – Prioridade às Pessoas, no ponto 2 – combater o insucesso escolar, garantisse 12 anos de escolaridade obrigatória e assumisse

como principal prioridade da política educativa a mobilização da sociedade portuguesa para um combate sem tréguas ao insucesso escolar, que constitui um entrave à qualidade do ensino, à equidade, à aprendizagem e ao cumprimento da escolaridade obrigatória por todas as crianças e jovens. Esse combate deve envolver toda a sociedade, os diferentes departamentos governamentais, os pais, as escolas e as autarquias, num esforço continuado de aposta na resolução de um dos mais sérios entraves ao progresso na qualificação dos portugueses e na redução das desigualdades (XXI Governo Constitucional, 2015, p. 102).

Neste contexto, o PPIP surgiu no ano letivo 2016-2017, em regime de experiência pedagógica e propunha a criação e a implementação de projetos educativos com soluções alternativas, que respondessem às necessidades específicas das escolas e que levassem à qualidade das aprendizagens, à redução do abandono escolar e à promoção do sucesso das aprendizagens de todos os alunos, através do reforço da autonomia das escolas e com a

introdução de alterações organizacionais e pedagógicas, quer ao nível didático como ao nível da gestão curricular.

No Estudo de Avaliação do PPIP, realizado com a coordenação da Professora Doutora Estela Costa (2019, p. 24), é referido que:

A criação do PPIP decorreu em duas fases de implementação. Uma primeira, de natureza experimental, desenvolvida nos anos letivos 2016/17 e 2017/18; uma segunda, de alargamento da medida a outras Unidades Orgânicas (UO) do país, o que sucedeu com a portaria 181/2019, de 11 de junho. Não decorrendo das experiências do PPIP, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que surge no ano letivo de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) e a definição do novo currículo para o ensino básico e secundário outorgando as escolas de maior autonomia, acabam por beber desta experiência, tendo, em grande parte, evoluído em paralelo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Este estudo refere também que o PPIP:

constituiu um estímulo ao desenvolvimento da autonomia das escolas, na medida em que as incentivou a tomar decisões, contextualizadas, por via do apelo aos atores escolares de introduzirem mudanças em diferentes planos: na constituição das turmas e na sua carga horária, no calendário escolar, na distribuição de serviço docente e na gestão do crédito horário, assim como, na reconfiguração da matriz curricular, dos conteúdos/aprendizagens curriculares, na oferta complementar e apoio ao estudo no 1º CEB, e ainda nas respostas diferenciadas para alunos em função das suas necessidades (Costa & Almeida, 2019, p. 2).

No PPIP participaram inicialmente seis Agrupamentos de Escolas (AE) - Agrupamento Escolas de Freixo, Ponte de Lima, Distrito de Viana do Castelo; Agrupamento Escolas de Cristelo, Paredes, Distrito do Porto; Agrupamento Escolas Marinha Grande Poente, Marinha Grande, Distrito de Leiria; Agrupamento Escolas de Vila Nova da Barquinha, Vila Nova da Barquinha, Distrito de Santarém; Agrupamento Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva, Rio Maior, Distrito de Santarém, e Agrupamento Escolas Boa Água, Sesimbra, Distrito de Setúbal, tendo-se juntado posteriormente a estes um sétimo Agrupamento de Escolas, em dezembro de 2017 - Agrupamento de Escolas de Silves Sul, Silves, Distrito de Faro.

Todos estes Agrupamentos apresentam diferentes características e localizam-se em diversos pontos do país, uns Agrupamentos em meio urbano e outros em meio rural, com várias tipologias e com diferentes resultados escolares. Estes Agrupamentos tinham em comum o facto de trabalharem de forma distinta da maioria das escolas.

Com a publicação do Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio, os AE convidados pela Direção-Geral da Educação (DGE) são autorizados a conceber os PPIP, em regime de experiência pedagógica, durante três anos letivos, tendo-lhes sido concedida uma plena

autonomia curricular. Na conceção dos PPIP, os Agrupamentos devem ter em conta medidas e estratégias, nos seguintes domínios:

- a) Diversificação e gestão curricular;
- b) Articulação curricular;
- c) Inovação pedagógica;
- d) Organização e funcionamento interno;
- e) Relacionamento com a comunidade (Despacho nº 3721/2017, p. 8325).

O acompanhamento e monitorização do desenvolvimento dos PPIP é realizado por duas equipas de trabalho que se complementam nas suas linhas de atuação, o Grupo de Acompanhamento (GA) e a Equipa de Coordenação (EC).

Cada uma destas equipas possuía competências definidas, tais como:

Grupo de Acompanhamento

- a) Apresentar linhas orientadoras, incentivando e apoiando a conceção dos PPIP;
- b) Analisar os projetos a desenvolver, promovendo, em articulação com os agrupamentos de escolas, a sua revisão sempre que se revele necessário;
- c) Definir as formas de articulação operacional adequadas para acompanhar, monitorizar e avaliar os PPIP, de acordo com a calendarização que fixar;
- d) Organizar e desenvolver formação em contexto que apoie a conceção e implementação dos PPIP;
- e) Emitir parecer sobre os PPIP;
- f) Promover a criação de um espaço de partilha de experiências de inovação pedagógica entre os agrupamentos de escolas;
- g) Elaborar dois relatórios intercalares e um de avaliação final dos PPIP, que contenham os resultados demonstrativos do grau de adequação e eficácia das medidas implementadas, a apresentar à tutela;
- h) Realizar seminários destinados aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com enfoque nos resultados dos PPIP potencia- dores de práticas inovadoras (Despacho nº 3721/2017, p. 8325).

Relativamente à EC as suas competências aparecem referidas no Estudo de avaliação do PPIP realizado em 2019:

Equipa de Coordenação (EC)/DGE

- Conceção de todos os instrumentos de acompanhamento e de recolha de dados (Guião de análise dos projetos, elaboração dos questionários, formulários eletrónicos, que venham a ser decididos...);
- Acompanhamento do desenvolvimento do projeto, nas suas diferentes fases;
- Estruturação e dinamização da plataforma *moodle*;
- Calendarização e concretização das visitas às escolas;

– Elaboração de relatórios (Costa & Almeida, 2019, p. 30).

Posteriormente, no ano letivo 2017/2018, surgiu um outro projeto - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no qual poderiam participar os estabelecimentos de ensino cujos Diretores manifestassem interesse na sua implementação.

1.1.2.2. Autonomia e Flexibilidade Curricular

Ao longo dos tempos a escola e os professores sempre se defrontaram com novos desafios, havendo a necessidade de se reinventar e tendo sempre como foco as necessidades e os interesses dos alunos.

Em Portugal o PAFC surgiu com a publicação do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, sendo implementado durante o ano letivo de 2017/18 em regime de experiência pedagógica e nele participaram 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas das redes pública e privada de ensino. Para Cosme (2018, p. 10):

o que o PAFC vem propor é uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma abordagem acerca do estatuto do património cultural dito comum.

Ao longo deste ano letivo foi realizado um estudo avaliativo compreensivo desta experiência pedagógica do PAFC, no qual:

se pretendeu constituir como o ponto de partida de um projeto de transformação curricular e pedagógica mais amplo e que visa, não só subverter um paradigma educativo consolidado, mas também contribuir para a construção de um outro paradigma que se adegue às exigências e desafios das sociedades e das escolas contemporâneas (Cosme, 2018, p. 68).

Também em 2017 foi publicado outro documento estruturante, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que na sua introdução é referido que:

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Martins G. D., 2017, p. 6).

No ano letivo 2018/2019, com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho torna-se imprescindível a mudança da escola por meio da autonomia e da flexibilidade curricular, quer ao nível dos tempos e dos espaços, quer na matriz curricular a implementar,

tendo sempre como propósito principal garantir que todas as crianças e alunos alcancem o sucesso educativo. Este normativo, o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018, p. 2930), no seu art.º 3, alínea c), vem fortalecer:

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Tal como é referido pelos autores Cohen & Fradique (2018, p. 12)

pretende-se conferir à Escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, consubstanciado em três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade.

As decisões tomadas pelas Escolas aparecem espelhadas nos instrumentos de planeamento curricular definidos pelo Conselho Pedagógico, um destes instrumentos é o PE, embora possam existir outros, conforme referido neste normativo, no art.º 20, “Além do projeto educativo, que consagra as opções estruturantes de natureza curricular, as escolas podem adotar outros instrumentos de planeamento curricular” (Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2935).

Este planeamento curricular expresso no art.º 18 “é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos”. O Decreto-Lei 55/2018 vem dizer-nos que o PE é um referencial de cariz curricular, onde estão definidos os critérios de organização e gestão pedagógica da Escola que norteiam:

O trabalho de planeamento, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, a concretizar ao nível da turma ou do ano de escolaridade. Isto porque o PE integra uma conceção de currículo que não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, mas que aborda dimensões como o ser, o formar-se, o transformar-se, o pensar criticamente, o decidir, o intervir, o comunicar e o conviver com os outros, enquadrando, deste modo, planos de ação facilitadores de uma gestão curricular naturalmente flexível e provida de autonomia (Cohen & Fradique, 2018, p. 30).

Neste desafio que é a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular pressupõe-se o envolvimento dos vários intervenientes, internos e externos à Escola, tal como referem Cohen e Fradique (2018, p. 41):

- o Diretor e respetiva equipa;
- a equipa multidisciplinar (quando criada);
- os coordenadores AFC;

- os Diretores de Turma/Conselhos de Turma;
- as equipas educativas;
- os professores;
- os alunos;
- o Conselho Pedagógico;
- o Conselho Geral.

Relativamente a esta mudança educativa, também Bolívar (2018, p. 22) vem afirmar que o êxito de cada escola:

está condicionado por factores internos y externos, pero la escuela tiene un papel crucial. (...) Cada escuela se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de trabajo, formación e innovación. A su vez, la colaboración y responsabilidad de la comunidad a nivel local son esenciales para la construcción del éxito escolar.

Poder-se-á então dizer que a implementação deste PAFC constitui uma oportunidade para a Escola construir diversos caminhos para a criação de dinâmicas inovadoras ao nível das práticas de ensino e aprendizagem que garantam o sucesso educativo a todos os alunos.

1.2 LIDERANÇAS EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

1.2.1 A Gestão e a Administração Escolar

Ao longo dos anos a gestão escolar tem sofrido algumas transformações, sendo o modelo vigente de autonomia, gestão e administração de escolas o que está enquadrado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e, posteriormente, pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 02 de julho. Assim, iniciaremos com a publicação da Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A LBSE (1986, p. 3078) é um referencial normativo e no seu art.º 45º, nº 4 diz-nos que:

A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

Esta lei vem introduzir a participação democrática, a autonomia e a descentralização educativa, apresentando a ideia de gestão democrática associada ao conceito de autonomia.

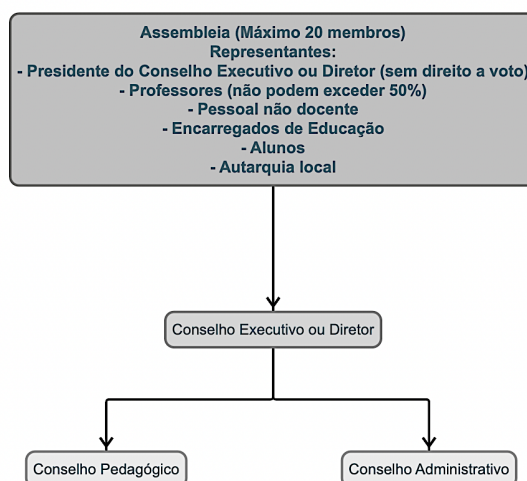
Alguns anos mais tarde, em 1998, foi publicado o Decreto-Lei nº 115A/98, de 4 de maio, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da

Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Este diploma, com as alterações introduzidas pela Lei 24/99, de 22 de abril, permite às direções executivas ou diretor, depois de ouvir o conselho pedagógico e a aprovação da assembleia, poderem efetuar contratos de autonomia com o Ministério da Educação, a administração municipal e outros parceiros. Tais contratos definem um conjunto de objetivos e condições para viabilizar o Projeto Educativo (PE) da escola, tal como é referido no Decreto-Lei nº 115-A (1998, p. 1988), nº 1 do art.º 48º:

Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

Neste normativo, são constituídos 4 órgãos de administração e gestão das escolas: a Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (art.º 7º).

Figura 2 – Órgãos de Administração e Gestão



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

A Assembleia de escola é o órgão onde se tomam as decisões mais importantes da vida da escola. Algumas das suas competências são: realizar o processo de eleição do Conselho Executivo ou Diretor, aprovar, acompanhar e avaliar o PE, aprovar o Regulamento Interno da escola, aprovar os contratos de autonomia, definir as orientações para o orçamento da escola e a aprovação do relatório de contas.

O Conselho Executivo ou Diretor (colegial ou unipessoal, dependendo da opção escolhida pela escola) é o responsável pela gestão corrente da escola.

O Conselho Pedagógico “é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Ministério da Educação, 1998).

O Conselho Administrativo é o órgão responsável pela parte administrativa e financeira da escola. A ele compete aprovar o orçamento anual da escola, autorizar a realização de despesas, o respetivo pagamento e fiscalizar a cobrança de receitas, elaborar o relatório de contas de gerência e zelar pela atualização do cadastro patrimonial da escola.

São também criadas nesta lei no art.º 34º as estruturas de orientação educativa:

Estruturas de orientação educativa

1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.

2 — A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:

a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. (Ministério da Educação, 1998, p. 1988(10))

Consideram-se como estruturas de orientação educativa, os coordenadores de estabelecimento, os coordenadores de departamento e os coordenadores de ano, ciclo ou curso.

Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei 75, de 22 de abril, deu-se o fim da gestão colegial para dar lugar à gestão unipessoal do Diretor, de forma obrigatória para todas as escolas. Este Decreto-Lei surge para dar cumprimento aos objetivos definidos no programa do governo, assim o primeiro objetivo é reforçar “a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (Ministério da Educação, 2008, p. 2342).

No normativo, este objetivo surge concretizado com a criação do Conselho Geral, enquanto órgão consultivo, no qual:

têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições,

organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas (Ministério da Educação, 2008, p. 2342).

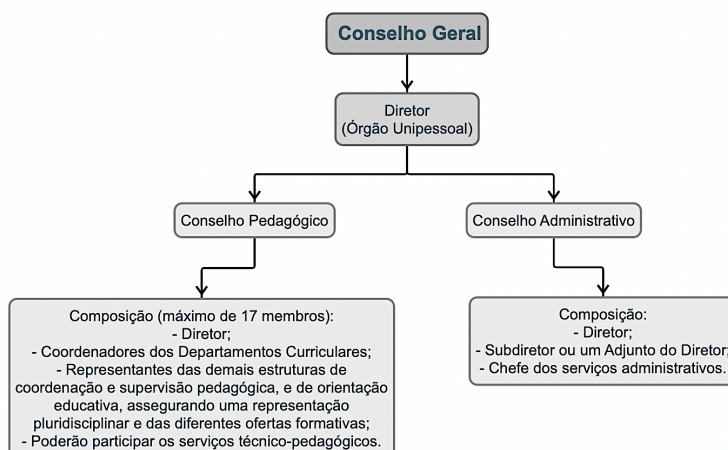
Um segundo objetivo prende-se com a noção de reforço das lideranças das escolas: o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa (Ministério da Educação, 2008, p. 2342).

O terceiro objetivo apresentado é o reforço da autonomia das escolas, através da criação de algumas estruturas de coordenação, como departamentos curriculares (com assento no Conselho pedagógico) e estruturas de acompanhamento de alunos (conselhos de turma/ano e diretores de turma), bem como a realização dos contratos de autonomia.

No diploma são considerados órgãos de Direção, Administração e Gestão dos Agrupamentos de Escolas o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Este Decreto-Lei 75/2008 instituiu a “criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial”, referindo ainda, relativamente ao Diretor que “No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”, dando ao diretor uma maior capacidade de intervenção mas também obrigado a um regime de avaliação e de prestação de contas (Ministério da Educação, 2008, p. 2342).

Figura 3 – Órgãos de Direção, Administração e Gestão



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica que define as orientações que norteiam toda a atividade da escola, e no qual participam e estão representados elementos da comunidade educativa.

Este diploma ao fortalecer a figura do Diretor, enquanto liderança unipessoal, vem retirar ao Conselho Pedagógico grande parte da sua capacidade de deliberação.

Como lideranças intermédias consideram-se as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, que são definidas nos Regulamentos Internos de cada Agrupamento de Escolas.

Este novo regime de autonomia, administração e gestão escolar vem intensificar estas lideranças intermédias, uma vez que permite ao diretor nomear e delegar funções de liderança nos professores que tenham a competência de promover o trabalho colaborativo e capazes de tomar decisões.

1.2.2 O Diretor

A escola, enquanto organização, tem de ter em conta o envolvimento da comunidade e o ambiente educacional onde está inserida, assim segundo Luck (2009, p. 20):

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que

possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

Porém, a escola, como nos diz Clímaco citado por Bucha (2002, p. 53) “considera-se não só a unidade básica, mas também a unidade crítica de todo o sistema educativo, ao nível da qual podem ocorrer, ou não, as alterações essenciais e mais duradouras que afetam os comportamentos escolares e sociais.” Também Rodrigues refere que:

a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p. 2).

Tendo em conta que a escola é um local onde ocorrem alterações que podem ser significativas e duradouras, os diretores e as suas equipas de coordenação e supervisão pedagógica assumem um papel decisivo, pois:

são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade (Luck, 2009, p. 22).

A publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, no seu art.º 18º, diz-nos que “o Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.”

Neste normativo foram definidas como competências do Diretor (art.º 20º), após este ter ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia. Compete ainda ao Diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico e ainda, mais especificamente:

- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- d) Distribuir o serviço docente e não docente;
- e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
- f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no nº 5 do artigo 43º e designar os diretores de turma;

- g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do nº 1 do artigo 13º;
- j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
- k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
- l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

E ainda:

- a) Representar a escola;
- b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
- c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, nos termos da legislação aplicável;
- d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente (Ministério da Educação, 2008, p. 2347).

Neste quadro de competências, o Diretor é responsável pela organização geral de uma escola, sendo o responsável pela tomada de muitas decisões. Com este normativo, e segundo Lima (2011, p. 57), o Diretor tornou-se “mais solidário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação igualmente mais solitária e mais subordinada perante o poder político e a administração”, ou seja, um Diretor:

potencialmente mais forte para dentro (espaço sempre representado como significando para baixo), mas mais fraco para fora, ou para cima. Teoricamente, uma espécie de "elo-de-ligação" (...), simultaneamente mais poderoso e mais subordinado, concentrando sobre si mais atribuições e competências no plano do funcionamento da organização e da supervisão da execução das políticas educativas centrais, embora ao mesmo tempo concentrando sobre si todas as atenções da administração central, num estatuto de grande ambiguidade. Uma espécie de líder hierárquico, interno, mais poderoso, embora externamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz - uma liderança forte e boa, capaz de ser aceite como o

"rosto" da escola, talvez mais ainda pela hierarquia do Ministério do que, propriamente, pelos actores escolares (Lima, 2011, p. 57).

Na atualidade, o diretor enfrenta grandes desafios a vários níveis, um deles é a implementação de uma escola plenamente inclusiva, com abertura à comunidade e à diversidade dos alunos que a frequentam. Nesta perspectiva o diretor, enquanto líder e gestor escolar, tem um papel preponderante na construção de um ambiente propício à inclusão, criando uma cultura de escola inclusiva, envolvendo cooperativamente todos os intervenientes nesse processo. Nesta linha de pensamento, Sage (1999) citado por Tezani (2017, p. 3) diz-nos que:

o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipas de trabalho.

Os desafios atuais são muitos e de natureza diversa, mas para que a escola se torne mais pró-ativa, aberta à mudança e ao exterior, terá de envolver nas suas práticas todos os intervenientes: os alunos, os professores, os funcionários, os pais e elementos ou serviços da comunidade.

Assim, o Diretor terá de ter em conta que a inclusão em educação implica:

- Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal.
- Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo "necessidades educativas especiais".
- Utilizar as estratégias adoptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.
- Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.

- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade (Ainscow & Booth, 2002, p. 8).

Em Portugal, foi recentemente implementado um conjunto de normativos, onde se pretende uma nova forma de trabalhar e de estar nas escolas.

Com a publicação dos recentes diplomas, Decreto-Lei 54/2018 e Decreto-Lei 55/2018, ambos de 6 de julho, as escolas têm de “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.” (Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2919), nesta linha de atuação os diretores terão de tomar medidas e ter plena consciência que:

a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva.

A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva (Tezani, 2017, p. 6).

Também outros autores vêm dizer-nos que é “imprescindível que os sujeitos educativos e a gestão se mantenham em diálogo e atuem em consonância com um projeto educativo inclusivo e humanizador para todos. Mais do que legislação inclusiva, escola inclusiva, gestão inclusiva, precisamos estabelecer uma cultura inclusiva.” (Carvalho, Mira, & Santos, 2018) Assim, todos nós teremos de refletir sobre a nossa prática:

tendo em vista acompanhar as mudanças essenciais e necessárias em face da escola para todos, na qual todos se sintam parte da engrenagem, incluídos de forma saudável, feliz e não meramente circunstancial apenas para cumprirem o que diz a lei, sobre a educação inclusiva, sem um prévio preparo e capacitação dos profissionais envolvidos no processo educacional (Azevedo & Cunha, 2008, p. 71).

1.2.3 As Lideranças intermédias

O conceito de liderança evoluiu ao longo dos tempos e tem tido várias abordagens, assim, efetuaremos uma breve revisão da literatura sobre este conceito, na perspetiva de vários autores.

Figura 4 – Conceito de Liderança

Autores	Conceito de liderança
Lacombe & Heilborn (2003, p. 55)	liderar não é uma tarefa simples. Pelo contrário, liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois a organização é um ser vivo dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos.
Luck (2008, p. 63)	é o processo de influência desempenhado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e objetivos que deva realizar, com a perspetiva da melhoria contínua da própria organização e seus processos.
Early (2002, p. 34)	a liderança tende a ser mais formativa, mais proactiva e mais ligada à resolução de problemas, lidando com coisas como valores, visão e missão, enquanto os gestores tendem a preocupar-se com a execução, planeamento, organização e alocação de recursos, ou “fazer as coisas acontecer”.
Ramos & Diogo citados por Lopes (2016)	as lideranças escolares revelam-se elementos-chave na mudança e desenvolvimento das escolas, na sua capacidade em descobrir novos significados para os processos de ensino e de aprendizagem, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem organizacional em geral.
Teixeira (2001, p. 139)	liderança como o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito.

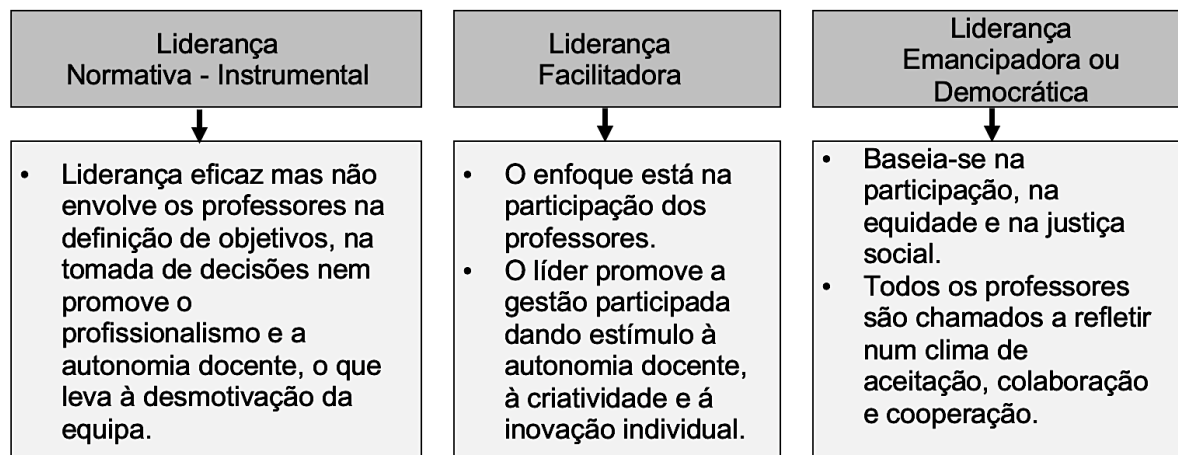
Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Ligado ao conceito de liderança aparecem vários tipos de líder, que definem a forma como ele atua na organização e como influencia os outros.

Dos diferentes estilos de lideranças em contexto escolar, vamos mostrar os três estilos de liderança, aplicados às escolas, apresentados pelos autores Blase & Anderson (1985),

citados por Bento & Ribeiro (2013, p. 23), a liderança normativo-instrumental; a liderança facilitadora e a liderança emancipadora ou democrática (Figura 5).

Figura 5 – Estilos de Liderança de Blase & Anderson



Fonte: Adaptado de Bento & Ribeiro, 2013

Bento & Ribeiro (2013, pp. 18-19) dizem-nos que os estilos de liderança podem ser alterados tendo em conta os seguintes fatores: “a motivação da equipa, o tamanho e a idade do grupo, o momento ou fase em que se encontra (...)” e que a liderança para ser eficaz e para obter melhores resultados terá de obedecer a três fatores:

- O líder: os seus valores e as suas convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo, entre outras;
- Os liderados: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, entre outros;
- O contexto: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objectivos, entre outros.”

Assim a liderança em contexto escolar, para estes autores, só faz sentido se “os líderes trabalham com e para as pessoas, importa realçar que esta visão não deve ser imposta mas antes trabalhada em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no sucesso” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 21).

Nesta linha de pensamento, Leithwood, citado por Ramos & Diogo (2003, p. 92), refere que os líderes escolares exercem uma acção central na criação das condições necessárias para a promoção da mudança e do desenvolvimento das escolas, bem como para a institucionalização de culturas de colaboração entre os professores e entre as diferentes estruturas de gestão intermédia das escolas, promovendo e apoiando o desenvolvimento profissional dos professores, criando estruturas facilitadoras e

acompanhando e monitorizando o comprometimento profissional dos professores como indicador da sua capacidade escolar (school capacity).”

Outros autores, Machado & Alves (2015, p. 64) reforçam que “as lideranças, seja as de topo, seja as intermédias, tem de ser mais mobilizadoras, mais transformadoras, mais visionárias (sem deixar de ter os pés na terra)”.

Para Morgado & Pinheiro (2011) “é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas (...) e influenciar as dinâmicas curriculares”, ou seja, são estruturas cujas lideranças podem influenciar e mobilizar os restantes professores para a mudança do processo de ensino e aprendizagem.

No Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, podemos considerar que as lideranças intermédias são as designadas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. No seu art.º 42º, compete-lhes desenvolver o Projeto educativo, colaborar com o Diretor e com o Conselho Pedagógico, “no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.” A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente (Ministério da Educação, 2008, p. 2351).

Perante o atual momento de recentes normativos que atribuem uma maior autonomia às escolas, o professor enquanto agente educativo tem de responder a novos desafios, um dos papéis de professor passará, inevitavelmente, pelo de líder.

1.2.4 O Professor enquanto líder

Nas últimas duas décadas a liderança nas escolas tem tido grande destaque quer ao nível das políticas educativas, quer como objeto de realização de investigação.

Paralelamente às investigações realizadas por diversos autores, publicaram-se também um considerável número de relatórios internacionais, nomeadamente da OCDE. Esta organização dá grande importância às lideranças das escolas, evidenciando quatro dimensões: o desenvolvimento profissional dos professores, definição de objetivos e

monitorização dos progressos, a gestão dos recursos e a colaboração com parceiros externos.

Quando se fala em liderança numa escola associasse de imediato à liderança do Diretor, ou às lideranças intermédias dos Coordenadores de Departamento e Diretores de Turma, esquecendo-se a liderança dos professores que estão diretamente envolvidos na organização da escola.

Tal como nos dizem Antunes & Silva (2015, p. 79), são os professores “que diretamente cumprem a “missão” desta organização, ou função social, como se preferir, isto é, desempenham o papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino aprendizagem, ou seja, realizam a liderança pedagógica.”

Outros autores, York-Barr & Duke (2004, pp. 287-288) vêm dizer-nos que a liderança dos professores é mais do que pedagógica, abrangendo diversas dimensões das suas atividades:

teacher leadership is the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement. Such leadership work involves three intentional development foci: individual development, collaboration or team development, and organizational development.

Frost (2012) citado por Antunes & Silva (2015, p. 81) vem destacar a liderança docente “como a chave do revigoração dos professores no desempenho de funções e responsabilidades nas escolas, propondo a alteração de uma visão compartimentada do desenvolvimento profissional pelo crescimento profissional contínuo e pela aposta na inovação potenciada pela liderança docente.”

Esta liderança docente é relevante e potenciadora da aprendizagem colaborativa entre professores, na medida em que estes professores líderes trabalham efetivamente com os outros professores, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Os professores líderes mantêm o foco no ensino e na aprendizagem, estabelecendo relações construtivas e de confiança que influenciam o desenvolvimento das equipas de trabalho e dos grupos colaborativos, de forma a melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas.

A melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem e a criação de relações de aprendizagem positivas, entre professores e alunos e entre os alunos, bem como o estabelecimento de rotinas de sala de aula, o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, levam à melhoria do currículo e das práticas de avaliação, proporcionando elevados níveis de aprendizagem e de desempenho aos alunos.

Também Danielson (2006), citado por Antunes & Silva (2015, pp. 79-80) diz-nos que:

a liderança dos professores está relacionada com um conjunto de competências que facilitam a aprendizagem dos alunos, tendo igualmente uma influência que se estende para além da sala de aula quer na sua escola quer fora dela. Os professores líderes têm a capacidade de mobilizar e energizar outros em benefício da melhoria da escola, envolvendo-se e fazendo motivar colegas e agentes educativos para assumirem as suas responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

York-Barr e Duke (2004, p. 288), citados por Flores (2016, p. 32), definem a liderança do professor como um processo “através do qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem com a finalidade de melhorar as aprendizagens e resultados dos alunos”.

Também Flores (2016, p. 31) vem dizer que:

a liderança dos professores encontra-se associada ao exercício de cargos ou funções na escola, mas também à chamada liderança informal, isto é, ao modo como os professores fazem a diferença nos contextos em que trabalham, mobilizando e influenciando outros, nomeadamente colegas, alunos, pais, etc.

Assim, o professor líder terá de ser capaz de mobilizar e de motivar os outros professores para a realização de trabalhos que levem à melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como para a mudança.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 PROBLEMÁTICA

As temáticas da Autonomia e Flexibilidade Curricular, da Inclusão e da Equidade têm sido debatidas ao longo do tempo por vários investigadores e organizações, quer ao nível interno (Portugal), quer ao nível externo, designadamente no seio das Organizações Internacionais (OCDE, ONU, UNESCO, UE).

Os estudos realizados, dos quais derivaram orientações no âmbito das políticas educativas, conduziram a sucessivas reformas do sistema educativo e organizativo das escolas portuguesas.

A UNESCO tem um papel importante na definição de orientações e acompanhamento, de medidas importantes em várias áreas, nomeadamente a área da educação. Enquanto organização coordenadora do movimento Educação para Todos, no qual se pretende assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação básica de qualidade, que se criem condições nas escolas e nos programas que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças num ambiente inclusivo.

A preocupação com a inclusão e equidade na educação é um tema atual, com grande importância ao nível dos sistemas educativos da generalidade dos países, tendo-se materializado em Portugal com a recente publicação do Decreto-Lei nº 54/2018. Este normativo estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão enquanto processo, para responder à diversidade e às necessidades de todos os alunos, bem como as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Também o regime de Autonomia e Flexibilidade Curricular através da publicação do Decreto-Lei 55/2018, vem promover a qualidade do ensino e da aprendizagem através da abordagem multinível, permitindo assim, a autonomia curricular das escolas, a possibilidade de uma gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas, adequando-as às opções curriculares de cada escola.

Assentando na ideia da centralidade do problema na investigação científica e que “sem problema, não há investigação” (Deshaies, 1992, p. 19), e que

a definição do problema seja o mais específica possível contendo os aspectos essenciais do estudo, ou seja, fazer referência ao *que* se estuda (objecto de investigação), *com quem* se vai levar a cabo a investigação (sujeitos) e *como* se estuda o problema (variáveis), (Coutinho, 2011, p. 46).

Como o processo da implementação das várias legislações é recente e merece investigação e monitorização para a sua compreensão, implementação e desenvolvimento, o **problema de investigação** decorre da necessidade de identificar os níveis de progresso de inclusão e equidade nas escolas.

2.2 PERGUNTA DE PARTIDA

A problemática desta investigação parte do interesse pessoal e profissional da investigadora pela Educação Inclusiva, pela Inovação Pedagógica e pela Autonomia e Flexibilidade Curricular, enquanto processo de desenvolvimento contínuo e contextualizado, de forma a assegurar uma educação inclusiva, equitativa e a promoção de contextos de aprendizagem para todos os alunos. Pretende-se assim, contribuir para a compreensão de como estão a ser implementados os normativos de inclusão e autonomia e flexibilidade curricular na educação e identificar os níveis de inclusão e equidade nas escolas do 1º ciclo dos dois Agrupamentos de Escolas estudados, segundo os documentos das escolas e os indicadores apontados pelos seus diretores e lideranças intermédias.

Silvestre & Silvestre (2012, p. 52) defendem que a pergunta de partida em primeiro lugar faz a ponte entre o tema e problema e/ou problemática de pesquisa com os objetivos a que nos propomos com a investigação. Em segundo lugar, dar-nos-á o encaminhamento que seguiremos ao longo do escrito. Defendemos estão que é parte integrante e inalienável de uma investigação científica.

Estes mesmos autores dizem-nos ainda que “as questões de partida do tipo “*como*” visam a mudança uma vez que avaliados os impactos práticos e feitos de intervenção” e que também “servem a denominada pesquisa aplicada ou prática” relacionando-se “tradicionalmente com a utilização do método qualitativo” (Silvestre & Silvestre, 2012, p. 54).

Desta forma, o problema de investigação foi operacionalizado através da seguinte **pergunta de partida**:

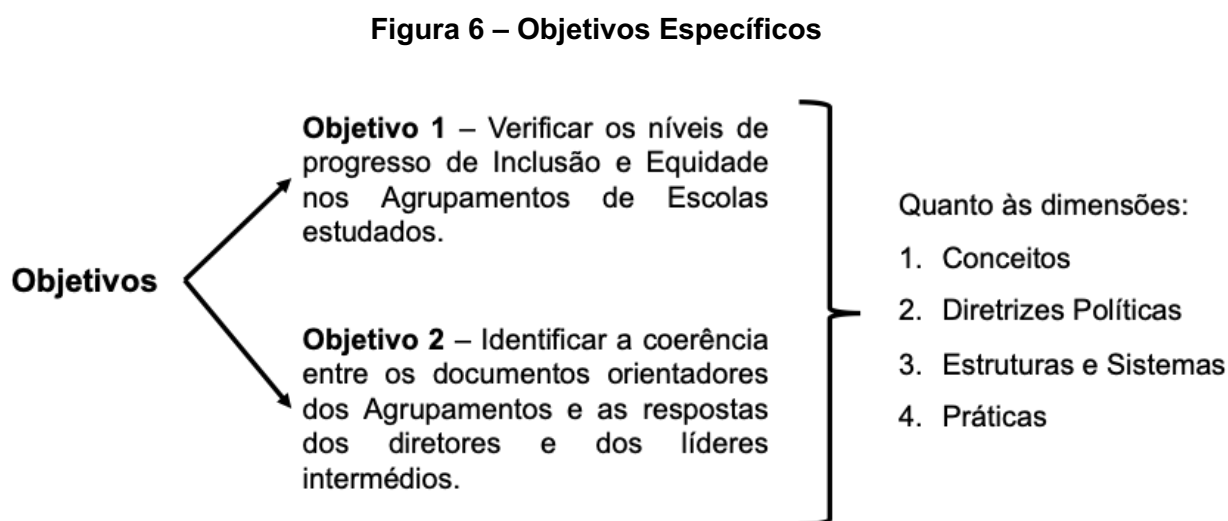
Quais são os níveis de inclusão e equidade de dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Setúbal, segundo os documentos da escola e os indicadores apontados pelos seus Diretores e suas Lideranças Intermédias?

2.3 OBJETIVOS

Relativamente ao objetivo do estudo, Reis (2010, p. 43) esclarece que os objetivos “são entendidos como um enunciado declarativo, que especifica a orientação da investigação, segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio da questão”.

Deste modo, o **objetivo** da investigação é identificar em que níveis de Inclusão e Equidade estão dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Setúbal, segundo a apreciação dos seus Diretores e das suas Lideranças Intermédias e segundo os indicadores encontrados nos documentos dos mesmos agrupamentos.

Foram também definidos os seguintes **objetivos específicos**, que seguidamente se apresentam na Figura 6.



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

2.4 TIPO DE ESTUDO

2.4.1 Estudo de caso

Os paradigmas de investigação constituem “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá às respostas, ao problema/questão a investigar” (Coutinho, 2011, p. 21), sendo, para Crotty, citado por Coutinho (2011, p. 22), que “são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador.”

O presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo ou interpretativo, a que Coutinho definiu como sendo um paradigma que “pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e acção.” (Coutinho, 2011, p. 16), tendo natureza exploratória em que “o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 99).

Um dos métodos de pesquisa de aplicação recente na investigação é o Estudo de Caso que:

é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenómenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planeamento comunitário (Yin, 2010, p. 24).

Segundo a linha de pensamento de Yin (2010, p. 39), esta investigação assume a forma de Estudo de Caso, que segundo este autor é considerado como uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”, podendo ser utilizadas várias fontes de dados.

Yin (2010, p. 33) vem dizer-nos ainda que “a força exclusiva de Estudo de Caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” onde:

a riqueza do fenómeno e a extensão do contexto da vida real exigem que os investigadores enfrentem uma situação tecnicamente distinta: existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Em resposta, uma tática essencial é usar múltiplas fontes de evidências, de forma que os dados convirjam de modo triangular (Yin, 2010, p. 22).

Segundo outro autor, Merriam citado por Carmo e Ferreira, o Estudo de Caso apresenta as seguintes características:

particular - porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; **descritivo** - porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; **heurístico** - porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;

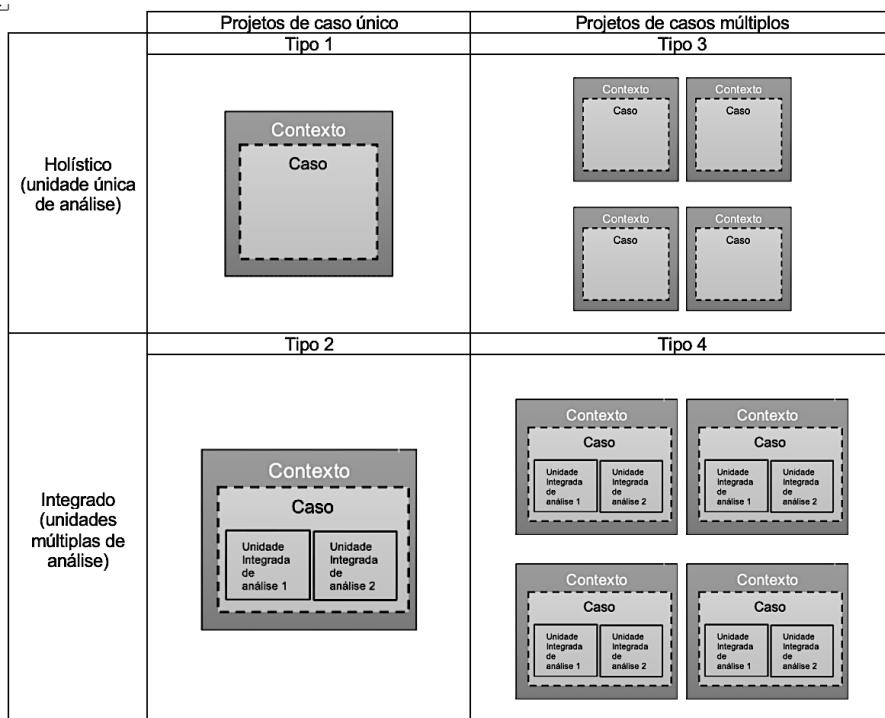
indutivo - porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;

holístico - porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação (Carmo & Ferreira, 1998, p. 217).

Estamos cientes de que a nossa investigação assume estas características com limitações causadas pelo contexto pandémico e ressaltamos que, exatamente pela sua natureza, não podemos generalizar os resultados mas sim compreendê-los, no contexto em que ocorrem (Manuel & Lima-Rodrigues, 2021c).

Ainda de acordo com Yin, que refere relativamente à unidade de análise, ou seja “o caso” pode ser “um único indivíduo” ou “também pode ser algum evento ou entidade”. (2010, p. 51). Para este autor existem quatro tipos de Estudos de Caso (Figura 7): Tipo 1 - Caso único (holísticos), Tipo 2 - Caso único (integrados), Tipo 3 - Casos múltiplos (holísticos) e Tipo 4 – Casos múltiplos (integrados), (Yin, 2010, p. 69).

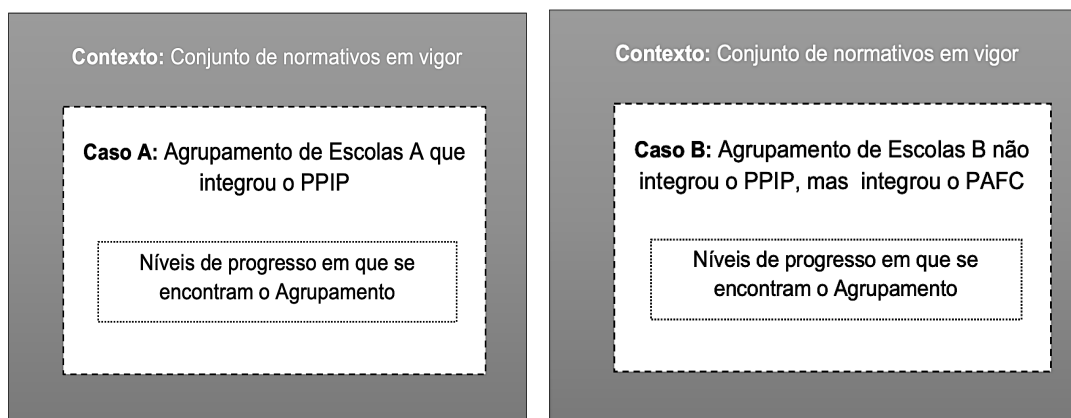
Figura 7 – Tipos de Estudos de Caso



Fonte: Manuel, 2021, adaptado de Yin (2010, p. 70)

O nosso estudo enquadra-se no Estudo de Caso do tipo 3, ou seja, um Estudo de Casos Múltiplos, realizado no contexto atual e sob um conjunto de novos normativos de autonomia e flexibilidade curricular e da inclusão, tendo o caso 1, o Agrupamento de Escolas A (A.E.A) que integrou o PPIP e o caso 2, o Agrupamento de Escolas B (A.E.B) que integrou o PAFC. Este Estudo de Casos Múltiplos decorre da intenção de analisar em que níveis de progresso de inclusão e equidade se encontra cada um dos Agrupamentos de Escolas estudados, segundo os indicadores apontados pelos seus diretores e líderes intermédios e segundo a análise dos documentos disponibilizados nos websites das escolas, relativamente a estes mesmos indicadores.

Figura 8 – Matriz do Estudo de Casos Múltiplos da investigação



Fonte: Manuel, 2021, adaptado de Yin (2010, p. 70)

2.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na recolha de dados, para Costa (2012, p. 141) temos de manter a ideia de que: as técnicas são meios operativos através dos quais se concretizam objetivos, ajuda a não inverter a hierarquia entre os objetivos de pesquisa e as técnicas de recolha de dados, mantendo claro que são as técnicas que têm que se adequar aos objetivos, e não o contrário.

Numa investigação do tipo do Estudo de Caso, uma das suas características é o uso de múltiplas fontes na recolha de dados, proporcionando uma maior autenticidade aos resultados obtidos. Seguindo Carmo e Ferreira (1998, p. 218), utilizámos como instrumentos de recolha de dados apenas a análise documental e o questionário. Os demais instrumentos definidos no projeto da investigação não puderam ser aplicados, como já referimos

(observação direta nos agrupamentos, entrevista presencial ou online aos sujeitos e *Focus Groups* com os sujeitos).

2.5.1 Análise documental

A pesquisa bibliográfica realizada no âmbito deste estudo e que assentou em livros, artigos científicos, legislação nacional, Programa do XXI Governo Constitucional e documentos da UNESCO, já referenciados nos capítulos anteriores. Já a análise documental foi referente aos documentos orientadores dos Agrupamentos de Escolas A e B. O Estudo de Caso, técnica seguida na presente investigação, pode ser suportado por uma ampla variedade de evidências, nomeadamente, em análise documental (Yin, 2010, p. 32).

Segundo Bardin (2000, p. 45) a análise documental consiste em “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.”

Outro autor, Coutinho (2011, p. 299) vem dizer-nos que na análise documental “o material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações.”

A análise documental efetuada, enquanto técnica complementar do questionário para melhor compreensão da questão em estudo, incidiu sobre fontes oficiais, designadamente os documentos orientadores dos Agrupamentos de Escolas A e B, alguns disponíveis no sítio da internet dos agrupamentos, outros mediante solicitação, por e-mail, aos Diretores dos respetivos Agrupamentos.

De posse destes documentos, foi então elaborada uma grelha para análise documental (Quadro 1), com a finalidade de compreender se os documentos continham ou não resposta às questões e indicadores das dimensões em análise. A informação foi registada no instrumento simplesmente como “encontrado” ou “não encontrado”, uma vez que não foi possível utilizar outros instrumentos previstos no projeto que nos permitisse compreender se a ausência destes dados nos documentos significaria também a ausência destes indicadores no contexto administrativo, organizativo, curricular ou pedagógico dos agrupamentos.

Quadro 1 - Grelha de análise documental

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	DOCUMENTOS	
			Agrupamento de Escolas A	Agrupamento de Escolas B
			Documentos para análise	Documentos para análise
Dimensão 1 Conceitos	A inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam os planos e as práticas educativas deste Agrupamento?	As orientações e planos de educação do Agrupamento estão baseados nos princípios de inclusão e equidade.		
		As práticas educativas são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade.		
	O currículo nacional e os seus sistemas de avaliação são concebidos para responder a todos os alunos de forma eficaz?	O currículo nacional tem como base os princípios de inclusão e equidade.		
		O currículo nacional apresenta robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos		
		Os sistemas de avaliação são utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos.		
	Todos os parceiros que trabalham com os alunos e as suas famílias compreendem e apoiam os objetivos do Agrupamento para a Promoção da Aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	Há coesão entre os parceiros para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento.		
		Os parceiros entendem as implicações dos objetivos do Agrupamento.		
	São implementados mecanismos de monitorização da presença, participação e a aprendizagem de todos os alunos do Agrupamento?	Há mecanismos de recolha de dados em relação à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos.		
A análise dos dados é utilizada para modificar os ambientes educativos e fortalecer as práticas inclusivas.				
Dimensão 2 Diretrizes Políticas	As equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	As ações e decisões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.		
		As ações e decisões do Conselho Pedagógico garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.		
		As ações e decisões dos Coordenadores de Departamento garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.		
Dimensão 3 Estruturas e Sistemas	São prestados apoios aos alunos em risco de exclusão e insucesso?	Há processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso.		
		Os recursos existentes são rentabilizados para apoiar os alunos.		
		As famílias são vistas como parceiras no apoio ao aluno.		
		Os alunos são ouvidos sobre o apoio de que necessitam.		
Dimensão 4 Práticas	As escolas possuem estratégias para promover a presença e a participação de todos os alunos?	Os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas.		
		Os professores têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem.		
		Os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses de todos os alunos, para melhorar a sua aprendizagem.		
	Há formação contínua referente às práticas inclusivas e equitativas?	O Agrupamento proporciona formação referentes às práticas inclusivas.		
		Os professores têm oportunidades para frequentar formações para o desenvolvimento de práticas inclusivas.		
		Os professores têm oportunidades para se encontrarem e para partilharem ideias e práticas.		

Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

2.5.2 Questionário

Procurando na etimologia da palavra, Carmo & Ferreira (1998, p. 123) entende que o inquérito é “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” e definem os inquéritos segundo duas variáveis, “o grau de directividade das perguntas e a presença ou ausência do investigador no acto da inquirição”, classificando-os em inquéritos por entrevista ou inquéritos por questionário. Outros autores definem o questionário como “um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 325). Nesta investigação, embora estivesse inicialmente planeada a realização de entrevistas, devido ao facto das escolas em março de 2020 terem encerrado devido ao confinamento da Covid-19, impossibilitando assim a realização de entrevistas, decidiu-se pela transformação da mesma em questionário.

Este questionário foi construído a partir do Anexo 2 do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação, UNESCO 2019, mantendo-se as dimensões (conceitos; diretrizes políticas; estruturas e sistemas; práticas), mas efetuando-se uma adaptação das questões aí apresentadas, através do respetivo “transporte” da realidade de um país para a realidade de um agrupamento de escolas. Este instrumento foi realizado na ferramenta *Google Forms* e aplicado *online* aos sujeitos.

O questionário é composto por um texto introdutório de enquadramento ao estudo e pedido de consentimento informado, seguido de cinco blocos de perguntas: bloco I - caracterização pessoal e profissional dos participantes, bloco II - dimensão dos conceitos, bloco III - diretrizes políticas, bloco IV - estruturas e sistemas e o bloco V - práticas. Cada um dos blocos tem questões fechadas de resposta obrigatória e questões aberta de resposta facultativa.

Na fase de pré-teste, e de acordo com Carmo & Ferreira (1998, p. 145), a primeira versão do questionário tem de ser testada para verificar os seguintes aspetos:

- se todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, e da forma prevista pelo investigador;
- se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis;
- se não haverá perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de sujeitos se recusa a responder, por serem tendenciosas ou desencadeadoras de reacções de auto-defesa;
- se não faltarão perguntas relevantes;
- se os indivíduos não considerarão o questionário longo, aborrecido ou difícil.

Assim, foi realizado um pré-teste à primeira versão do questionário, sendo o mesmo aplicado a um grupo de 12 profissionais ligados ao ensino (professores e educadores), não pertencentes aos Agrupamentos de Escolas em estudo, e este serviu para se verificar se as questões eram entendidas, se faziam sentido, se existiam questões inúteis, se a sua sequência tinha lógica, se a escala dos níveis, 1, 2 e 3, utilizada estava clara e correta, e também para verificar o aspeto gráfico do questionário. Foram então detetados alguns aspetos que se entendeu melhorar e reformular, nomeadamente, o texto introdutório de enquadramento ao estudo e pedido de consentimento informado, o número de questões, a clareza de algumas questões, bem como o texto explicativo da escala dos níveis de resposta dos sujeitos.

Foi então elaborada a versão final do questionário que foi aplicado a vinte sujeitos, dez de cada Agrupamento de Escolas, que desempenham cargos de Diretor e de lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, a saber: o Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); o Coordenador do Departamento do 1º Ciclo; o Coordenador de Educação Especial/Inclusiva; o Coordenador de Estabelecimento e o Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar (Apêndice1).

Após a aplicação dos questionários procedeu-se à análise e tratamento dos dados obtidos.

2.6 PROCEDIMENTOS

Por opção, decidiu-se não efetuar a investigação no Agrupamento de Escolas onde o investigadora leciona, pois tal envolvimento poderia pôr em causa a validade e fiabilidade do estudo. Carmo & Ferreira (1998, p. 218) vêm dizer-nos que nos Estudos de Caso:

Torna-se necessário assegurar a validade e fiabilidade do estudo. A validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada. A fiabilidade diz respeito à replicação do estudo, isto é, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido.

Para a seleção dos dois Agrupamentos de Escolas foram considerados os seguintes critérios: 1) Ter na sua constituição escolas do 1º ciclo; 2) Ter integrado o PPIP; 3) Não ter integrado o PPIP, mas ter integrado o PAFC. A opção foi encontrar dois agrupamentos para servirem como casos que tivessem alguma similaridade para além do território (ou seja, envolvidos em projetos de inclusão, inovação pedagógica e/ou flexibilidade curricular), mesmo que depois fossem analisados separadamente e não comparados.

Em primeiro lugar foi realizada uma pesquisa no site da DGE para verificar na rede de Agrupamentos de Escolas que integraram o PPIP e verificar qual dos Agrupamentos tinha

maior proximidade geográfica, sendo o Agrupamento de Escolas A aquele que satisfazia dois critérios, ter escolas do 1º ciclo na sua constituição e integrou o PPIP.

O Agrupamento de Escolas B que tinha escolas do 1º ciclo na sua constituição e não integrou o PPIP, mas integrou o PAFC, de entre vários existentes e contactados na área geográfica próxima foi o que aceitou participar neste estudo.

Após a escolha dos casos foram efetuados os contactos telefónicos e presenciais, com os respetivos Diretores, para uma primeira abordagem no sentido de saber se queriam participar no estudo, tendo ambos os Diretores consentido que o Agrupamento de Escolas que lideram seja estudado, informou-se ainda os mesmos sobre os objetivos do estudo.

Paralelamente à escolha dos casos foi realizado o planeamento do estudo, que inicialmente incluía como instrumentos de recolha de dados uma entrevista ao Diretor, a observação direta de pelo menos cinco dias em cada Agrupamento e no final um *Focus Group*.

Devido ao primeiro confinamento decretado a 18 de março de 2020, por circunstâncias da Pandemia de COVID-19, e conseqüentemente o encerramento das escolas, o planeamento sofreu adaptação ao nível dos instrumentos de recolha de dados, tendo a investigação passado por diversos percalços, como já tivemos a oportunidade de relatar numa publicação anterior (Manuel & Lima-Rodrigues, 2021a, p. 219).

Perante o encerramento das escolas até final do ano letivo, ou seja, junho de 2020, ficámos impossibilitados de entrar nas escolas que passaram a lecionar em regime de Ensino Remoto de Emergência, através de plataformas *web*. Além disso, a demanda acrescida que todas as escolas passaram a ter para fazerem a passagem de presencial para online, assim como para garantir a que nenhum aluno ficasse para trás, impediu que a comunidade educativa respondesse a qualquer outra solicitação que não fosse diretamente ligada a estas demandas. Compreensivelmente, ficaram inviabilizadas a realização das entrevistas, as observações e o *Focus Groups*, tal como inicialmente planeado. Assim, foi necessária a adaptação da entrevista ao Diretor e às lideranças intermédias, baseada no Anexo 2 do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019), nas dimensões: conceitos; diretrizes políticas; estruturas e sistemas; práticas, para um questionário realizado na ferramenta *Google Forms*.

De março a julho de 2020, o questionário foi elaborado e pré-testado. No dia 7 de julho de 2020, após conversa prévia telefónica, o questionário foi enviado por e-mail aos sujeitos da investigação: os Diretores e as lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica - o Coordenador da EMAEI, o Coordenador do Departamento do 1º Ciclo, o Coordenador de Educação Especial/Inclusiva, o Coordenador de Estabelecimento de Escolas do 1º Ciclo e o Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar, de cada Agrupamento de Escolas em estudo.

Após vários contactos, telefónicos e por e-mail, os questionários foram respondidos em outubro de 2020, enquanto a investigadora esteve em isolamento por estar infetada com COVID-19, estando assim impossibilitada de dar continuidade ao estudo, seguindo-se um período de recuperação.

No final de outubro de 2020, os Diretores foram novamente contactados por telefone e e-mail, e foi-lhes solicitado o envio dos documentos orientadores dos respetivos Agrupamentos de Escolas. O Diretor do A.E.A enviou o Projeto Educativo e o Plano de Inovação, e o Diretor do A.E.B enviou o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Plano de Ação Estratégica. Após a sua receção foi elaborada uma grelha para a análise dos documentos enviados, a qual pode ser verificada no ponto 2.5.1 deste trabalho.

Quando decorria a análise dos documentos orientadores dos Agrupamentos de Escolas, no início de dezembro de 2020, ocorreu o falecimento repentino da mãe da investigadora devido ao COVID-19, circunstância que conduziu a mais um percalço no processo desta investigação, tal como apresentado anteriormente (Manuel & Lima-Rodrigues, 2021b, p. 52).

Em janeiro de 2021, a investigação continuou com a análise documental e paralelamente a análise e tratamento dos dados recolhidos através do questionário.

Tentou-se ainda realizar as entrevistas aos Diretores, e para tal foram efetuados contactos telefónicos junto dos mesmos para que as respostas fossem enviadas por e-mail, ou caso preferissem, realizá-las online. As questões foram enviadas, juntamente com os resultados dos questionários e serviriam de base de análise e reflexão para as entrevistas. Compreensivelmente, dada a anormalidade de toda a situação causada pela Pandemia de Covid-19, nem mesmo estas entrevistas e grupos focais planeados para esclarecer dados recolhidos aconteceram. Temos consciência de que estes teriam sido passos importantes, tendo em conta que não foi possível vivenciar-se o dia-a-dia dentro das escolas investigadas, não existindo o contato físico com os sujeitos e os contextos. Ou seja, não nos foi possível confrontar os resultados obtidos por questionário com as narrativas, na primeira pessoa, dos respondentes.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a aplicação do instrumento de pesquisa iniciou-se o tratamento dos dados, a fim de “dispor os dados de modo que possam ser avaliados através da análise e interpretação” (Dias, 2009, p. 140), bem como à sua análise, que “tem por objetivo organizar e sumariar os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema de investigação” (Dias, 2009, p. 149).

Neste capítulo, procedeu-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos questionários, bem como através da análise documental realizada aos documentos orientadores dos Agrupamentos de Escolas A e B. Esta análise incidu sobre as Dimensões e as questões elencadas nos instrumentos de registo e análise.

Assim, os dados obtidos foram tratados utilizando técnicas e ferramentas de análise de natureza qualitativa e quantitativa, tal como refere Yin, citado por Meirinhos e Osório (2010, p. 59)

A orientação inicial do Estudo de Caso aponta para múltiplas fontes de evidências. A avaliação de Estudo de caso pode, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados, e observação de campo diretas.

3.1 CASO 1 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS A

3.1.1 Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas A foi criado em julho de 2009 e situa-se numa vila com características urbanísticas de baixa volumetria em que o setor comercial e a prestação de serviços constituem as atividades económicas predominantes que empregam os seus habitantes, servindo também de “dormitório” aos trabalhadores que se deslocam para a capital - Lisboa.

Este Agrupamento é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: uma Escola Básica Integrada (sede do Agrupamento de Escolas), um Jardim de Infância, uma Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância e uma Escola Básica do 1º Ciclo. Neste Agrupamento de Escolas estão ainda incluídas a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica Integrada e a Associação de Pais dos Alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância, que articulam e dinamizam atividades nas escolas. É frequentado por 1375 alunos, dos quais 492 alunos frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

O número total de Docentes a lecionar no A.E.A é 250, tendo sido participantes na investigação 10 destes Docentes, que exercem cargos quer de Diretor, quer nas lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

3.1.2 Caracterização dos participantes no questionário

Os dados relativos à caracterização dos participantes no questionário podem ser verificados no Apêndice 2 deste estudo.

A grande maioria dos participantes do A.E.A são Professores do sexo feminino, existindo apenas 2 Professores do sexo masculino.

Em relação à idade podemos verificar que 6 Professores (60%) estão na faixa etária entre os 50 e os 59 anos, 3 (30%) na faixa etária entre os 40 e os 49 anos e apenas 1 (10%) está na faixa etária entre os 30 e os 39 anos, ver a Tabela 1.

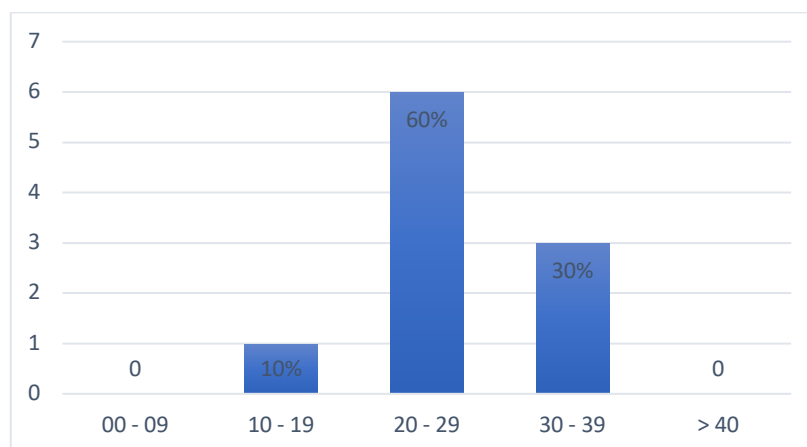
Tabela 1 – Caracterização dos Participantes do A.E.A por género e idade

Agrupamento de Escolas A			
Caracterização dos participantes	Género	Masculino	2 (20%)
		Feminino	8 (80%)
	Idade (anos)	20 - 29	0
		30 - 39	1 (10%)
		40 - 49	3 (30%)
		50 - 59	6 (60%)
> 60		0	

Neste Agrupamento a média do tempo de serviço é igual a 25 anos.

Dos Professores que responderam ao Questionário, 6 (60%) têm entre 20 e 29 anos de serviço, 3 (30%) dos têm mais de 30 anos de serviço e apenas 1 (10%) tem menos de 20 anos de serviço, vide Gráfico 1.

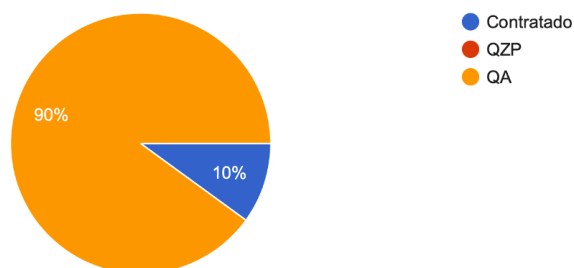
Gráfico 1 – Tempo de Serviço



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

No A.E.A apenas 1 professor não está em QA, sendo contratado.

Gráfico 2 – Situação Profissional



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Todos os Professores participantes têm como habilitações académicas a Licenciatura e apenas 1 destes Professores possui formação especializada em Administração e Gestão Escolar.

3.1.3 Documentos analisados

Os documentos orientadores/estruturantes do A.E.A enviados pelo Diretor para a realização da análise documental foram o Projeto Educativo 2018/2022 e o Plano de Inovação 2019/2024.

No Projeto Educativo, enquanto instrumento de autonomia, estão expressos os princípios, os valores, as metas e as estratégias que o Agrupamento se propõe cumprir na sua função educativa.

O Plano de Inovação pressupõe a garantia de continuidade da total autonomia pedagógica e organizacional - prossegue a finalidade última de atingir o sucesso pleno, entendido como o sucesso de cada um dos alunos do Agrupamento. Neste documento estão explicitados os objetivos, as medidas e atividades, as metas a atingir e a calendarização para os cinco anos letivos.

3.1.4 Apresentação dos resultados

Neste ponto, apresentamos e discutimos os dados obtidos através dos questionários enviados aos Diretores e aos Coordenadores das lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica do A.E.A, bem como os dados recolhidos nos documentos orientadores do mesmo, ver a Tabela 2.

Tabela 2 – Dados do questionário e da análise documental do A.E.A

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas A			
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	Documentos
Dimensão 1 - Conceitos	A inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam os planos e as práticas educativas deste Agrupamento?	As orientações e planos de educação do Agrupamento estão baseados nos princípios de inclusão e equidade.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
		As práticas educativas são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
	O currículo nacional e os seus sistemas de avaliação são concebidos para responder a todos os alunos de forma eficaz?	O currículo nacional tem como base os princípios de inclusão e equidade.	2 (20%)	1 (10%)	7 (70%)	Não Encontrado (X)
		O currículo nacional apresenta robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Não Encontrado (X)
		Os sistemas de avaliação são utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos.	2 (20%)	1 (10%)	7 (70%)	Encontrado (✓)
	Todos os parceiros que trabalham com os alunos e as suas famílias compreendem e apoiam os objetivos do Agrupamento para a Promoção da Aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	Há coesão entre os parceiros para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		Os parceiros entendem as implicações dos objetivos do Agrupamento.	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	Encontrado (✓)
	São implementados mecanismos de monitorização da presença, participação e a aprendizagem de todos os alunos do Agrupamento?	Há mecanismos de recolha de dados em relação à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Não Encontrado (X)
		A análise dos dados é utilizada para modificar os ambientes educativos e fortalecer as práticas inclusivas.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
	Dimensão 2 - Diretrizes Políticas	As equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	As ações e decisões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)
As ações e decisões do Conselho Pedagógico garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.			0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Não Encontrado (X)
As ações e decisões dos Coordenadores de Departamento garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.			0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Não Encontrado (X)
Dimensão 3 - Estruturas e Sistemas	São prestados apoios aos alunos em risco de exclusão e insucesso?	Há processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
		Os recursos existentes são rentabilizados para apoiar os alunos.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
		As famílias são vistas como parceiras no apoio ao aluno.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		Os alunos são ouvidos sobre o apoio de que necessitam.	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	Encontrado (✓)
Dimensão 4 - Práticas	As escolas possuem estratégias para promover a presença e a participação de todos os alunos?	Os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem.	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses de todos os alunos, para melhorar a sua aprendizagem.	1 (10%)	1 (10%)	8 (80%)	Não Encontrado (X)
	Há formação contínua referente às práticas inclusivas e equitativas?	O Agrupamento proporciona formação referentes às práticas inclusivas.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm oportunidades para frequentar formações para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm oportunidades para se encontrarem e para partilharem ideias e práticas.	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Encontrado (✓)

3.1.4.1 Dimensão 1 – Conceitos

Tabela 3 – Dados da Dimensão 1 - Conceitos

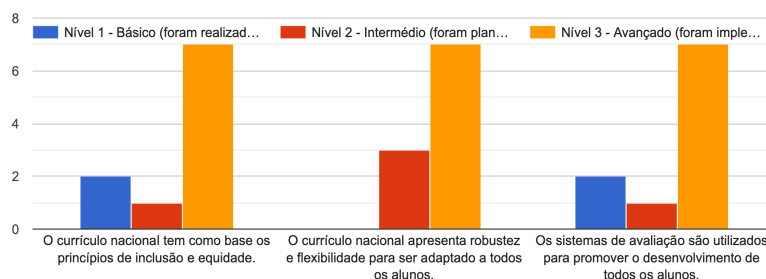
DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas A			
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	Documentos
Dimensão 1 - Conceitos	A inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam os planos e as práticas educativas deste Agrupamento?	As orientações e planos de educação do Agrupamento estão baseados nos princípios de inclusão e equidade.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
		As práticas educativas são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
	O currículo nacional e os seus sistemas de avaliação são concebidos para responder a todos os alunos de forma eficaz?	O currículo nacional tem como base os princípios de inclusão e equidade.	2 (20%)	1 (10%)	7 (70%)	Não Encontrado (X)
		O currículo nacional apresenta robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Não Encontrado (X)
		Os sistemas de avaliação são utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos.	2 (20%)	1 (10%)	7 (70%)	Encontrado (✓)
	Todos os parceiros que trabalham com alunos e as suas famílias compreendem e apoiam os objetivos do Agrupamento para a Promoção da Aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	Há coesão entre os parceiros para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		Os parceiros entendem as implicações dos objetivos do Agrupamento.	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	Encontrado (✓)
	São implementados mecanismos de monitorização da presença, participação e a aprendizagem de todos os alunos do Agrupamento?	Há mecanismos de recolha de dados em relação à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Não Encontrado (X)
		A análise dos dados é utilizada para modificar os ambientes educativos e fortalecer as práticas inclusivas.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)

Nesta dimensão, os documentos analisados mostram que as **orientações e as práticas educativas** são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade, facto que é reforçado no questionário e em que todos os participantes atribuíram nível 3 – Avançado.

Quanto ao **currículo nacional**, não se encontrou qualquer referência, nos documentos, que indique que o mesmo se rege pelos princípios de inclusão e equidade, bem como com robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos. No entanto os participantes no questionário responderam, na sua maioria, nível 3 – Avançado.

Relativamente aos **sistemas de avaliação**, nos documentos, estes são referidos como sendo utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos, enquanto que no questionário os participantes atribuem as suas respostas entre o nível 1 – Básico, nível 2 - Intermédio e nível 3 – Avançado, como se vê no Gráfico 3.

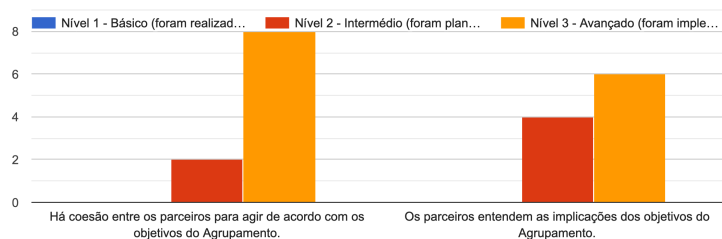
Gráfico 3 – Dimensão Conceitos: Currículo Nacional e Sistemas de Avaliação



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Nos documentos analisados foram encontradas evidências quanto à coesão entre os **parceiros** para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento. Também foram encontradas no item em que os parceiros entendem as implicações desses objetivos na promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos. No questionário, as respostas dos participantes situaram-se entre o nível 2 – Intermédio e o nível 3 – Avançado, vide Gráfico 4.

Gráfico 4 – Dimensão Conceitos : Parceiros



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Os **mecanismos de recolha** de dados relativos à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos, nos documentos não são referidos, mas os participantes, nos questionários, indicam que estes existem, respondendo todos nível 3 – Avançado.

Na **análise dos dados**, para modificar os ambientes educativos e fortalecer práticas inclusivas, as respostas dos participantes distribuem-se entre o nível 2 – Intermédio e o nível 3 – Avançado e este item foi também encontrado nos documentos.

3.1.4.2 Dimensão 2 – Diretrizes políticas

Tabela 4 – Dados da Dimensão 2 - Diretrizes políticas

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas A			
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	Documentos
Dimensão 2 - Diretrizes Políticas	As equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	As ações e decisões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Não Encontrado (X)
		As ações e decisões do Conselho Pedagógico garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Não Encontrado (X)
		As ações e decisões dos Coordenadores de Departamento garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Não Encontrado (X)

Na dimensão das diretrizes políticas, quando se analisaram os documentos relativamente às **equipas** que exercem liderança que garante a aprendizagem e a inclusão

de todos os alunos (EMAEI, Conselho Pedagógico e Coordenadores de Departamento/Estabelecimento), não se encontrou qualquer referência. Porém, no questionário, a maioria dos participantes responderam nível 3 – Avançado. Da análise realizada fica-se em dúvida sobre quais as conclusões que se poderiam retirar, pois o nível de compreensão e reflexão que se pode ter a partir destes dados é claramente limitado, uma vez faltou o esclarecimento dos participantes sobre as respostas dadas.

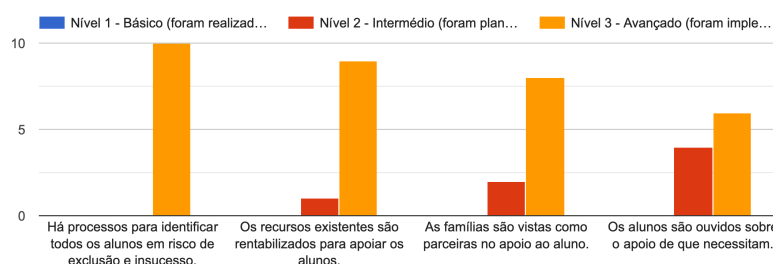
3.1.4.3 Dimensão 3 – Estruturas e sistemas

Tabela 5 – Dados da Dimensão 3 - Estruturas e sistemas

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas A			
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	Documentos
Dimensão 3 - Estruturas e Sistemas	São prestados apoios aos alunos em risco de exclusão e insucesso?	Há processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
		Os recursos existentes são rentabilizados para apoiar os alunos.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
		As famílias são vistas como parceiras no apoio ao aluno.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		Os alunos são ouvidos sobre o apoio de que necessitam.	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	Encontrado (✓)

Em relação à **Dimensão 3**, dimensão das estruturas e sistemas, todos os itens foram encontrados nos documentos analisados. Nos questionários relativamente aos **processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso**, relativamente à **rentabilização dos recursos** para apoiar os alunos e às **famílias como sendo parceiros** deste apoio, os participantes responderam maioritariamente no nível 3 – Avançado. Quando se questionou se os **alunos eram ouvidos sobre o apoio de que necessitam**, as respostas aproximaram-se, tendo-se distribuído entre o nível 2 – Intermédio e o nível 3 – Avançado, como o observado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Dimensão Estruturas e Sistemas: Apoio aos alunos em risco de exclusão e insucesso



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

3.1.4.4 Dimensão 4 - Práticas

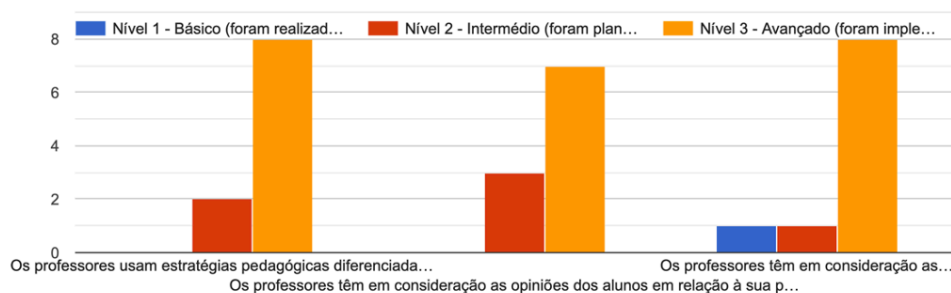
Tabela 6 – Dados da Dimensão 4 - Práticas

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas A			
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	Documentos
Dimensão 4 - Práticas	As escolas possuem estratégias para promover a presença e a participação de todos os alunos?	Os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem.	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses de todos os alunos, para melhorar a sua aprendizagem.	1 (10%)	1 (10%)	8 (80%)	Não Encontrado (X)
	Há formação contínua referente às práticas inclusivas e equitativas?	O Agrupamento proporciona formação referentes às práticas inclusivas.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm oportunidades para frequentar formações para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm oportunidades para se encontrarem e para partilharem ideias e práticas.	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Encontrado (✓)

Na dimensão das práticas, na análise aos documentos, foram encontradas evidências em relação ao uso, por parte dos professores, de **estratégias pedagógicas diferenciadas** com as suas turmas e também em relação à questão se os professores têm em consideração as **opiniões dos alunos** relativamente à sua própria aprendizagem. Nestas questões os diretores e as Lideranças intermédias responderam nível 2 – Intermédio e nível 3 - Avançado.

Quando se analisaram os documentos, não se encontraram referências sobre se os **professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses dos alunos**, para melhorar a sua aprendizagem. Contudo, no questionário, os diretores e as Lideranças intermédias na sua maioria responderam nível 3 – Avançado, sendo as respostas de nível 1 – Básico e Nível 2 – Intermédio muito baixas, de acordo com o demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Dimensão Práticas: Estratégias para promover a presença e a participação de todos os alunos

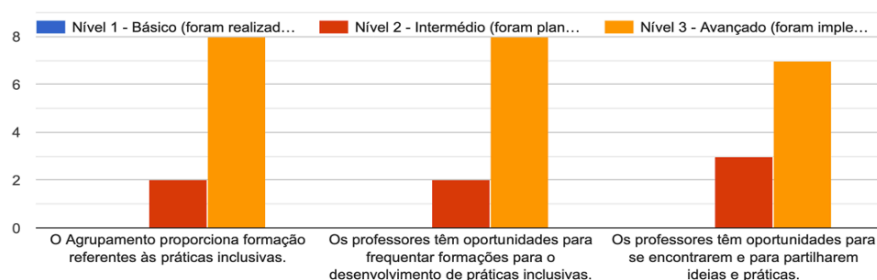


Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Quanto à **formação contínua dos professores** relacionada com as práticas inclusivas e equitativas, foram encontradas nos documentos evidências sobre a formação proporcionada pelo Agrupamento relacionada com as práticas inclusivas, se os professores têm oportunidade de frequentar formações para desenvolver práticas inclusivas e se os professores têm momentos para se encontrarem e partilharem ideias e práticas.

As respostas obtidas estão maioritariamente no nível 3 – Avançado, como é mostrado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Dimensão Práticas: Formação contínua - práticas inclusivas e equitativas



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

3.2 CASO 2 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS B

3.2.1 Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas B foi legalmente formado por ofício da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVTE) no ano letivo 2012/2013, sendo constituído por 9 estabelecimentos de ensino, 1 jardim de infância, 4 escolas com jardim de infância e primeiro ciclo, 2 escolas do primeiro ciclo, 1 escola de segundo e terceiro ciclos e 1 escola secundária (sede do Agrupamento de Escolas), distribuídos pelas 3 freguesias do concelho onde está inserido.

Presentemente frequentam o A.E.B um total de 3225 alunos, dos quais 813 alunos frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente aos Docentes, o número total do A.E.B é 250, tendo sido participantes na investigação 10 destes Docentes que exercem cargos quer de Diretor, quer de lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Este Agrupamento faz parte da Área Metropolitana de Lisboa e a sua localização geográfica é caracterizada por uma dinâmica demográfica, económica e urbanística bastante expressiva, resultante da proximidade com a cidade de Lisboa e com uma identidade própria muito valorizada pelos seus habitantes.

3.2.2 Caracterização dos participantes

Os dados relativos á caracterização dos participantes no questionário podem ser verificados no Anexo 2 deste estudo.

No A.E.B, a grande maioria dos participantes são Professores do sexo feminino 9 (90%), existindo apenas 1 Professor do sexo masculino (10%).

Dos 10 professores participantes, 6 Professores (60%) estão na faixa etária entre os 40 e 49 anos, sendo a média de idade neste Agrupamento igual a 46 anos.

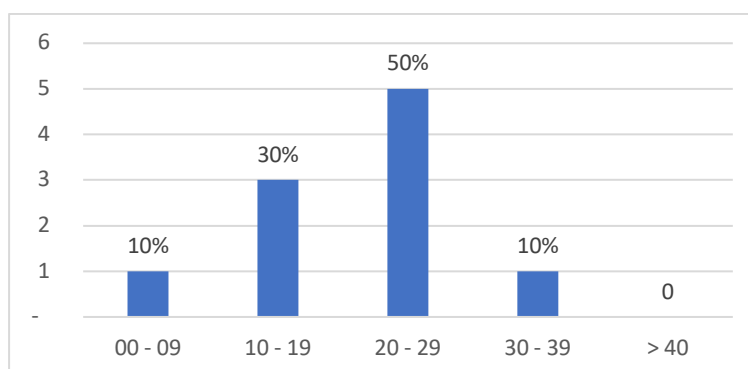
Tabela 7 – Caracterização dos participantes do A.E.B por género e idade

Agrupamento de Escolas B			
Caracterização dos participantes	Género	Masculino	1 (10%)
		Feminino	9 (90%)
	Idade (anos)	20 - 29	0
		30 - 39	1 (10%)
		40 - 49	6 (60%)
		50 - 59	3 (30%)
		> 60	0

A média do tempo de serviço dos Professores é de 20 anos.

Dos Professores respondentes, 5 têm entre 20 e 29 anos de serviço, o que corresponde a 50% professores, 3 têm entre 10 e 19 anos de serviço (30%), 1 tem até 09 anos de serviço (10%) e 1 tem mais de 30 anos de serviço (10%), como é demonstrado no Gráfico 8, a seguir:

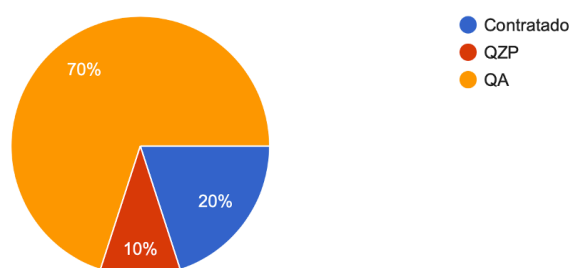
Gráfico 8 – Tempo de Serviço



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Relativamente à situação profissional, existem 2 professores contratados (20%), 1 professor em QZP (10%) e 7 professores em QA (70%) – vide Gráfico 9, abaixo:

Gráfico 9 – Situação Profissional



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Dos 10 Professores respondentes, 1 Professor tem Doutoramento e todos os restantes são Licenciados. 1 Professor possui formação em Educação Especial.

3.2.3 Documentos analisados

Os documentos orientadores/estruturantes do A.E.B enviados pelo Diretor para a realização desta análise documental foram o Projeto Educativo 2018/2021, o Plano de Ação Estratégica 2018/2021 e o Projeto Curricular de Agrupamento 2018/2021.

No Projeto Educativo, enquanto instrumento de autonomia, com a duração de três anos letivos, estão expressos os princípios, os valores, as metas e as estratégias que o Agrupamento se propõe cumprir na sua função educativa.

O Plano de Ação Estratégica como documento de suporte à implementação do Projeto Educativo contém o planeamento e monitorização das atividades a desenvolver e a forma de verificação da sua eficácia na operacionalização dos objetivos definidos no Projeto Educativo.

O Projeto Curricular do Agrupamento é um documento orientador do modelo de orientação curricular do Agrupamento e tem como objetivo geral organizar e clarificar as ofertas curriculares do mesmo.

3.2.4 Apresentação dos resultados

Seguidamente apresentamos e discutimos os dados obtidos através dos questionários recebidos dos Diretores e dos Coordenadores das lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica do A.E.B, bem como os dados recolhidos nos documentos orientadores do mesmo, ver a Tabela 8.

Tabela 8 – Dados do questionário e da análise documental do A.E.B

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas B			
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	Documentos
Dimensão 1 - Conceitos	A inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam os planos e as práticas educativas deste Agrupamento?	As orientações e planos de educação do Agrupamento estão baseados nos princípios de inclusão e equidade.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
		As práticas educativas são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
	O currículo nacional e os seus sistemas de avaliação são concebidos para responder a todos os alunos de forma eficaz?	O currículo nacional tem como base os princípios de inclusão e equidade.	1 (10%)	5 (50%)	4 (40%)	Não Encontrado (X)
		O currículo nacional apresenta robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	Não Encontrado (X)
		Os sistemas de avaliação são utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos.	0 (0%)	7 (70%)	3 (30%)	Encontrado (✓)
	Todos os parceiros que trabalham com os alunos e as suas famílias compreendem e apoiam os objetivos do Agrupamento para a Promoção da Aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	Há coesão entre os parceiros para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento.	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	Encontrado (✓)
		Os parceiros entendem as implicações dos objetivos do Agrupamento.	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	Não Encontrado (X)
	São implementados mecanismos de monitorização da presença, participação e a aprendizagem de todos os alunos do Agrupamento?	Há mecanismos de recolha de dados em relação à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Não Encontrado (X)
		A análise dos dados é utilizada para modificar os ambientes educativos e fortalecer as práticas inclusivas.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
	Dimensão 2 - Diretrizes Políticas	As equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	As ações e decisões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	1 (10%)	1 (10%)	8 (80%)
As ações e decisões do Conselho Pedagógico garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.			0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
As ações e decisões dos Coordenadores de Departamento garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.			0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
Dimensão 3 - Estruturas e Sistemas	São prestados apoios aos alunos em risco de exclusão e insucesso?	Há processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
		Os recursos existentes são rentabilizados para apoiar os alunos.	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)	Não Encontrado (X)
		As famílias são vistas como parceiras no apoio ao aluno.	1 (10%)	2 (20%)	7 (70%)	Encontrado (✓)
		Os alunos são ouvidos sobre o apoio de que necessitam.	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Não Encontrado (X)
Dimensão 4 - Práticas	As escolas possuem estratégias para promover a presença e a participação de todos os alunos?	Os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Não Encontrado (X)
		Os professores têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Não Encontrado (X)
		Os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses de todos os alunos, para melhorar a sua aprendizagem.	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Não Encontrado (X)
	Há formação contínua referente às práticas inclusivas e equitativas?	O Agrupamento proporciona formação referentes às práticas inclusivas.	1 (10%)	2 (20%)	7 (70%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm oportunidades para frequentar formações para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Não Encontrado (X)
		Os professores têm oportunidades para se encontrarem e para partilharem ideias e práticas.	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	Encontrado (✓)

3.2.4.1 Dimensão 1 - Conceitos

Tabela 9 – Dados da Dimensão 1 – Conceitos

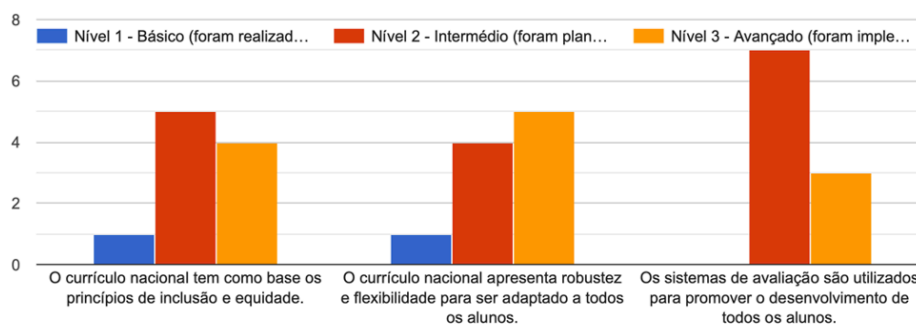
DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas B			
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	Documentos
Dimensão 1 - Conceitos	A inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam os planos e as práticas educativas deste Agrupamento?	As orientações e planos de educação do Agrupamento estão baseados nos princípios de inclusão e equidade.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
		As práticas educativas são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
	O currículo nacional e os seus sistemas de avaliação são concebidos para responder a todos os alunos de forma eficaz?	O currículo nacional tem como base os princípios de inclusão e equidade.	1 (10%)	5 (50%)	4 (40%)	Não Encontrado (X)
		O currículo nacional apresenta robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	Não Encontrado (X)
		Os sistemas de avaliação são utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos.	0 (0%)	7 (70%)	3 (30%)	Encontrado (✓)
	Todos os parceiros que trabalham com alunos e as suas famílias compreendem e apoiam os objetivos do Agrupamento para a Promoção da Aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	Há coesão entre os parceiros para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento.	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	Encontrado (✓)
		Os parceiros entendem as implicações dos objetivos do Agrupamento.	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	Não Encontrado (X)
	São implementados mecanismos de monitorização da presença, participação e a aprendizagem de todos os alunos do Agrupamento?	Há mecanismos de recolha de dados em relação à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Não Encontrado (X)
		A análise dos dados é utilizada para modificar os ambientes educativos e fortalecer as práticas inclusivas.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)

Na dimensão dos conceitos, os documentos analisados revelam que as **orientações e as práticas educativas** são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade, evidência que é confirmada nos questionários em que todos os participantes atribuíram nível 3 – Avançado.

Quanto ao **currículo nacional**, não se encontrou qualquer referência, nos documentos, que indique que o mesmo se rege pelos princípios de inclusão e equidade, bem como com robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos. No entanto, as respostas dos participantes no questionário distribuem-se entre o nível 1 – Básico, nível 2 - Intermédio e nível 3 – Avançado.

Relativamente aos **sistemas de avaliação**, nos documentos, estes são encontrados e referidos como sendo utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos. No questionário, os participantes responderam maioritariamente nível 2 – Intermédio, conforme o observado no Gráfico - 10.

Gráfico 10 – Dimensão Conceitos: Currículo Nacional e Sistemas de Avaliação

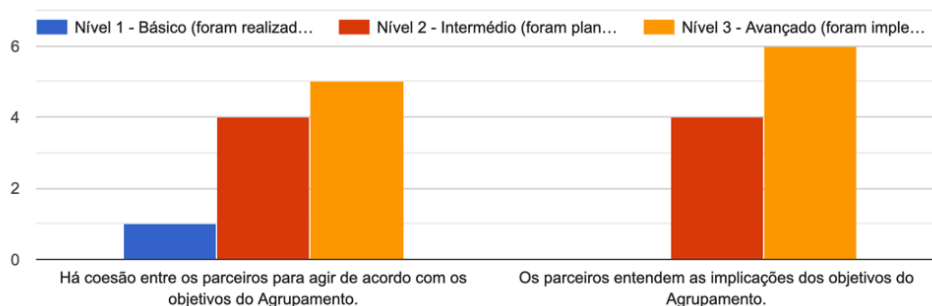


Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Nos documentos analisados foram encontradas evidências quanto à coesão entre os **parceiros** para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento e as respostas dos participantes aos questionários distribuíram-se pelos três níveis.

Quanto a se os **parceiros** entendem as implicações desses objetivos na promoção da aprendizagem e da inclusão de todos os alunos, nos documentos não se encontraram referências. No questionário, as respostas dos participantes situaram-se entre o nível 2 – Intermédio e o nível 3 – Avançado, vide Gráfico 11.

Gráfico 11 – Dimensão Conceitos: Parceiros



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Nos documentos, os **mecanismos de recolha** de dados relativos à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos não são mencionados, mas os participantes do questionário indicam que estes existem, respondendo na sua maioria nível 3 – Avançado.

Na **análise dos dados** para modificar os ambientes educativos e fortalecer práticas inclusivas, as respostas dos participantes são maioritariamente de nível 3 – Avançado e este item foi também encontrado nos documentos.

3.2.4.2 Dimensão 2 – Diretrizes políticas

Tabela 10 – Dados da Dimensão 2 – Diretrizes políticas

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas B			Documentos
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planejamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermediário (foram planejadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	
Dimensão 2 - Diretrizes Políticas	As equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos?	As ações e decisões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	1 (10%)	1 (10%)	8 (80%)	Encontrado (✓)
		As ações e decisões do Conselho Pedagógico garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Encontrado (✓)
		As ações e decisões dos Coordenadores de Departamento garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)

Na dimensão das diretrizes políticas, ao analisarem-se os documentos em relação às **equipas** que exercem liderança e que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos (EMAEI, Conselho Pedagógico e Coordenadores de Departamento/Estabelecimento), foram encontradas referências nos mesmos. No questionário, a maioria dos participantes respondeu nível 3 – Avançado.

3.2.4.3 Dimensão 3 – Estruturas e sistemas

Tabela 11 – Dados da Dimensão 3 – Estruturas e sistemas

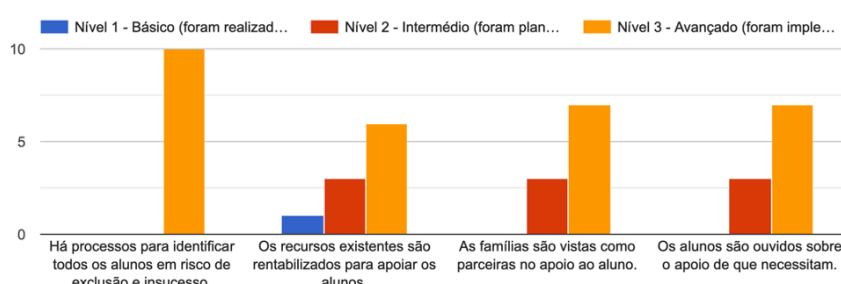
DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas B			Documentos
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planejamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermediário (foram planejadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	
Dimensão 3 - Estruturas e Sistemas	São prestados apoios aos alunos em risco de exclusão e insucesso?	Há processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso.	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)	Encontrado (✓)
		Os recursos existentes são rentabilizados para apoiar os alunos.	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)	Não Encontrado (X)
		As famílias são vistas como parceiras no apoio ao aluno.	1 (10%)	2 (20%)	7 (70%)	Encontrado (✓)
		Os alunos são ouvidos sobre o apoio de que necessitam.	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Não Encontrado (X)

Na **Dimensão 3**, estruturas e sistemas, foram encontradas nos documentos referências relacionadas com os **processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso**, e também se as **famílias são vistas como parceiras no apoio ao alunos**. Nos questionários, relativamente a estes itens, os participantes responderam na maioria nível 3 – Avançado.

Em relação à **rentabilização dos recursos** para apoiar os alunos e se os **alunos eram ouvidos sobre o apoio de que necessitam**, na análise aos documentos não foram encontradas referências.

A resposta dos participantes à questão sobre a **rentabilização dos recursos para apoiar os alunos** distribuiu-se entre os três níveis. Quando se questionou se os **alunos eram ouvidos sobre o apoio de que necessitam**, os mesmos responderam nível 2 – Intermédio e nível 3 – Avançado, como se vê no Gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12 – Dimensão Estruturas e Sistemas: Apoio aos alunos em risco de exclusão e insucesso



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

3.2.4.4 Dimensão 4 - Práticas

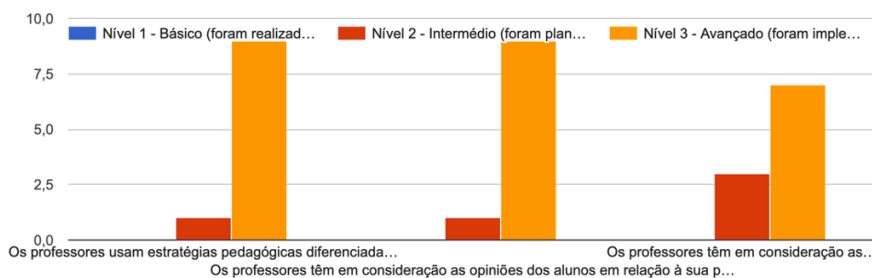
Tabela 12 – Dados da Dimensão 4 - Práticas

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Agrupamento de Escolas B			Documentos
			Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).	
Dimensão 4 - Práticas	As escolas possuem estratégias para promover a presença e a participação de todos os alunos?	Os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Não Encontrado (X)
		Os professores têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem.	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)	Não Encontrado (X)
		Os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses de todos os alunos, para melhorar a sua aprendizagem.	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	Não Encontrado (X)
	Há formação contínua referente às práticas inclusivas e equitativas?	O Agrupamento proporciona formação referente às práticas inclusivas.	1 (10%)	2 (20%)	7 (70%)	Encontrado (✓)
		Os professores têm oportunidades para frequentar formações para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)	Não Encontrado (X)
		Os professores têm oportunidades para se encontrarem e para partilharem ideias e práticas.	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	Encontrado (✓)

Na dimensão das práticas, da análise realizada aos documentos não se encontraram evidências sobre se os professores usam **estratégias pedagógicas diferenciadas** com as suas turmas, se os professores têm em consideração as **opiniões dos alunos** em relação à sua própria aprendizagem e também se os **professores têm em consideração as culturas**,

as identidades e os interesses dos alunos, para melhorar a sua aprendizagem. Contudo no questionário, os participantes a estas questões responderam nível 2 – Intermédio e nível 3 - Avançado, como demonstrado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Dimensão Práticas: Estratégias para promover a presença e a participação de todos os alunos

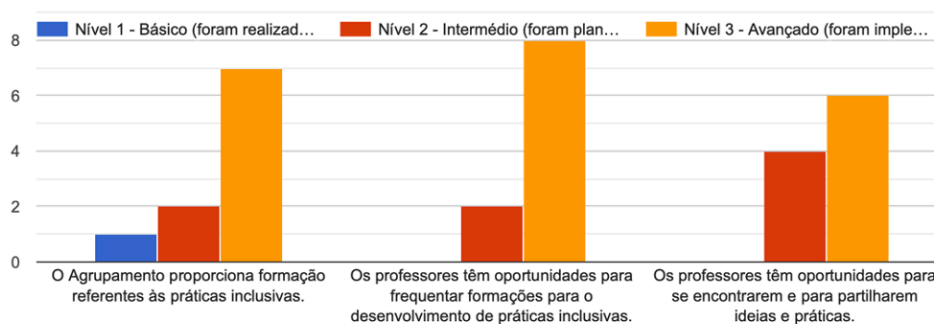


Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Quanto à **formação contínua** relacionada com as práticas inclusivas e equitativas, nos documentos foram encontradas evidências sobre a formação proporcionada pelo Agrupamento, relacionada com as práticas inclusivas e também se os professores têm oportunidades para se encontrarem e partilharem ideias e práticas. As respostas dos participantes ao questionário variam entre o nível 1 – Básico, nível 2 - Intermédio e nível 3 – Avançado.

Relativamente à questão se os professores têm oportunidade de frequentar formações para desenvolver práticas inclusivas, os participantes responderam na sua maioria nível 3 – Avançado. Entretanto, este item não foi encontrado na análise efetuada aos documentos, vide Gráfico 14.

Gráfico 14 – Dimensão Práticas: Formação contínua - práticas inclusivas e equitativas



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

3.3 Discussão dos resultados

O A.E.A e o A.E.B situam-se a sul do estuário do Tejo, ambos os concelhos localizam-se na Área Metropolitana de Lisboa. Esta proximidade a Lisboa faz com que muitas pessoas procurem estes concelhos para residir, servindo em grande parte como áreas “dormitório” da capital.

A atividade económica predominante no concelho do A.E.A é o comércio e a prestação de serviços e no concelho do A.E.B é a atividade agrícola e o comércio por grosso e a retalho.

Em termos de instalações físicas o A.E.A é constituído por 4 estabelecimentos de ensino e frequentado por 1375 alunos, distribuídos pelas seguintes valências: Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. O número total de docentes a lecionar é 250, tendo participado na investigação 10 destes docentes, que exercem os cargos de Diretor e de Coordenadores das Lideranças Intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

O A.E.B é constituído por 9 estabelecimentos de ensino e frequentado por 3225 alunos, distribuídos pelas seguintes valências: Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Pós-Laboral. Este Agrupamento tem ainda uma Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola, para alunos que queiram conciliar o sucesso escolar com o sucesso desportivo (alunos-atletas com estatuto de alto rendimento, alunos-atletas que integrem seleções nacionais e alunos-atletas com potencial talento desportivo). O número total de docentes a lecionar é 250, tendo participado na investigação 10 destes docentes, que exercem os cargos de Diretor e de Coordenadores das Lideranças Intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

O A.E.A participou no PPIP, ou seja está em autonomia e flexibilidade curricular desde 2016 e talvez por este motivo apresenta um maior número de respostas no nível Avançado e os seus documentos orientadores são mais claros, espelham melhor o trabalho desenvolvido no Agrupamento e mostram mais coerência com o respondido pelo Diretor e pelas Lideranças Intermédias. O facto de ter uma dimensão menor pode ser uma das explicações. No A.E.B, que participou no PAFC só em 2018, ou seja, está a menos tempo em autonomia e flexibilidade curricular, facto este que talvez tenha levado a que o Diretor e as Lideranças Intermédias tenham respondido nível Intermédio e nível Avançado em algumas questões. A informação, contida nos documentos orientadores do Agrupamento é menos coerente com as respostas e está mais dispersa.

Numa perspetiva de educação inclusiva e de uma gestão flexível do currículo, o Diretor e as Lideranças Intermédias têm um papel preponderante na construção de uma escola inclusiva, tal como referido por Tezani (2017, p. 6), na página 24 desta dissertação:

a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva.

A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva. Nesta linha de pensamento, teria sido importante a realização das entrevistas e *Focus Groups* planeados inicialmente, para melhor se compreender alguns dos dados recolhidos e assim podermos confrontar os resultados obtidos por questionário com as narrativas, na primeira pessoa, do Diretor e das Lideranças Intermédias.

Nos contactos informais realizados com ambas as Direções, foi possível notar uma resposta mais célere às nossas demandas por parte do Agrupamento A. Comparativamente com o Agrupamento A, o Agrupamento B, por contingências claramente ligadas ao confinamento e à Pandemia de COVID-19, entregaram-nos menos dados e puderam responder menos às nossas solicitações. Salienta-se que ambos os Agrupamentos mostraram-se preocupados em facultar os dados solicitados, da melhor forma possível.

Os Diretores e as Lideranças Intermédias dos dois Agrupamentos de Escola, quando questionados se as práticas educativas dos Agrupamentos são orientadas pelos princípios da inclusão e equidade, responderam nível Avançado, o que pode ser confirmado, na página 5, na nota da Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu (2007), citado por (Cohen & Fradique, 2018, p. 11), “um sistema educativo será equitativo se os resultados obtidos pelos alunos forem independentes do meio socioeconómico e de outros fatores de desvantagem educativa e sempre que adaptar os recursos às circunstâncias concretas e particulares de aprendizagem de cada indivíduo.”

Também quando questionados se as equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos, os Diretores e as Lideranças Intermédias de ambos os Agrupamentos consideram que se encontram no nível Avançado, ou seja consideram, tal como Morgado & Pinheiro (2011) que “é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas (...) e influenciar as dinâmicas curriculares”, podendo estas lideranças influenciar e mobilizar os restantes professores para a mudança do processo de ensino e aprendizagem, vide página 27.

Relativamente aos recursos e segundo as respostas dos Diretores e das Lideranças Intermédias, estes indicaram o nível Avançado: consideram que os recursos existentes são rentabilizados para apoiar os alunos em risco de exclusão e insucesso. Como nos diz também Warwick (2001, p. 114), na página 5, que

proporcionar recursos para a inclusão implica uma reformulação da forma como tradicionalmente os recursos são distribuídos. Procura-se, em lugar de apoiar necessidades de indivíduos, apoiar a aprendizagem e fornecer recursos de forma a que conduzam a um desenvolvimento progressivo nas escolas.

Da análise efetuada aos dados recolhidos nos questionários e na análise documental e tendo em conta que a Inclusão é um processo, podemos dizer que segundo as respostas seleccionadas pelos seus Diretores e Lideranças Intermédias, o Agrupamento de Escolas A encontra-se num nível de Inclusão e Equidade mais Avançado, enquanto o Agrupamento de Escolas B apresenta-se num nível aparentemente menos Avançado de Inclusão e Equidade. Podemos então verificar que o Agrupamento A, que está desde 2016 em autonomia e flexibilidade curricular é também o Agrupamento com nível mais elevado de garantia de Inclusão e Equidade, e cujos documentos são mais coerentes, tanto com o projeto educativo, como com o que o atual conjunto de normativos preconiza.

Assim, os Diretores como as suas Lideranças assumem um papel decisivo na construção da escola inclusiva, tal como refere Luck (2009, p. 22), ver página 21,

são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade.

Quanto aos Diretores de ambos os Agrupamentos, tendo em conta as respostas dadas, podemos afirmar que o Diretor do A.E.A identifica que é necessário ainda de refletir melhor sobre: 1) o apoio prestado pelos parceiros da escola, 2) as ações e decisões dos Coordenadores de Departamento; 3) o facto de os professores terem em consideração as opiniões e as culturas e identidades dos alunos; 4) a formação contínua dos professores referente às suas práticas inclusivas e equitativas.

O Diretor do A.E.B indicou o nível Avançado a todas as questões, considerando assim que o Agrupamento está num nível Avançado de inclusão e equidade. As Lideranças Intermédias responderam a muitas questões o nível básico e o nível Intermédio, ou seja, indicaram que é necessário refletir sobre o processo e efetuar melhorias na escola.

Em suma, se por um lado, as lideranças das escolas respondem que a maioria das dimensões está num nível avançado, por outro lado, não deixam de encarar que há indicadores que ainda precisam de melhoria. Sem dúvida, estes resultados apontam para uma visão de inclusão e equidade enquanto “processo” e é coerente com o que encontramos nos mais diversos documentos nacionais e internacionais, tal como referenciado na fundamentação teórica desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Nesta investigação, o nosso problema decorre da necessidade de identificar os níveis de progresso de inclusão e equidade nas escolas investigadas, segundo os seus diretores e líderes intermédios, de modo a perceber se há consonância com o que está preconizado nos normativos em vigor em Portugal. O problema de investigação foi operacionalizado através da pergunta de partida:

Quais são os níveis de inclusão e equidade de dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Setúbal, segundo os documentos da escola e os indicadores apontados pelos seus Diretores e suas Lideranças Intermédias?

Dos dados desta investigação emergem conclusões que resultam do “ponto de vista” dos respondentes do questionário e da análise de conteúdo de alguns documentos dos agrupamentos de escolas. Salvaguardamos que não foram realizadas observações diretas nem utilizados quaisquer outros instrumentos que nos permitissem confrontar estes dados de opinião ou de conteúdos com “a realidade” do que se passa efetivamente no quotidiano destes agrupamentos. Apresentamos, a seguir, algumas das conclusões:

Agrupamento de Escolas A

Na Dimensão 1, dos Conceitos, os indicadores relativos ao currículo nacional e aos mecanismos de recolha de dados relativos à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos, apresentaram alguma discrepância nos resultados obtidos entre o indicado pelos Diretores e pelas Lideranças Intermédias e a análise dos documentos orientadores do Agrupamento.

Nos documentos orientadores não se encontrou qualquer referência que indique que o Agrupamento se rege pelos princípios de inclusão e equidade, bem como com robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos. No entanto os Diretores e as Lideranças Intermédias, no questionário, identificam maioritariamente o nível 3 – Avançado, tendo sucedido o mesmo no indicador relativo aos mecanismos de recolha de dados respeitantes à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos.

Pelo facto de não se terem encontrado estas informações nos documentos, não quererá dizer que as mesmas não existam, assim, para uma melhor compreensão de alguns dos indicadores do questionário e da análise documental teria sido importante efetuar observações diretas nas escolas e *Focus Groups*.

Relativamente à **Dimensão 2**, das diretrizes políticas, quando se analisaram os documentos relativamente às equipas que exercem liderança e que garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos (EMAEI, Conselho Pedagógico e Coordenadores de Departamento/Estabelecimento), não se encontrou qualquer referência. Porém no

questionário, os Diretores e as Lideranças Intermédias na sua maioria assinalaram nível 3 – Avançado.

Nesta dimensão ficámos em dúvida sobre quais as conclusões que se poderiam retirar, pois o nível de compreensão e reflexão que se pode ter a partir destes dados é claramente limitado, uma vez nos faria falta a recolha de dados de opinião dos Diretores e das Lideranças Intermédias ou de esclarecimento sobre as respostas dadas.

Na **Dimensão 3**, dimensão das estruturas e sistemas, das evidências encontradas na análise dos documentos e no indicado pelos Diretores e das Lideranças Intermédias nos questionários, maioritariamente de nível 3 – Avançado, podemos concluir que: 1) existem processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso, 2) existe rentabilização dos recursos para apoiar os alunos, 3) as famílias são vistas como sendo parceiros deste apoio e 4) os alunos eram ouvidos sobre o apoio de que necessitam.

Em relação à **Dimensão 4**, dimensão das práticas, com base na análise efetuada aos documentos e no que foi identificado pelos Diretores e as Lideranças Intermédias podemos concluir que os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas e têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem.

Quando se efetua a análise dos dados das respostas do questionário e a análise dos documentos relativamente ao indicador “se os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses dos alunos, para melhorar a sua aprendizagem”, os dados recolhidos não são conclusivos. A entrevista com os Diretores e das Lideranças Intermédias teriam permitido um melhor esclarecimento sobre estas respostas dadas.

Quanto à frequência da formação por parte dos professores, para desenvolver práticas inclusivas e equitativas, bem como se os professores têm momentos para se encontrarem e partilharem ideias e práticas, encontraram-se evidências que confirmam estes indicadores.

De acordo com a análise dos dados obtidos do A.E.A podemos concluir que neste Agrupamento o atual conjunto de normativos de autonomia e flexibilidade curricular, inclusão e equidade está a ser implementado nas quadro dimensões investigadas, ou seja, tanto ao nível organizacional, como curricular e pedagógico foram tomadas medidas, estas foram implementadas e monitorizadas, de forma a promover o acesso, o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades de todos os alunos. Salvaguardamos que, para uma melhor compreensão de alguns dos indicadores do questionário e da análise documental, teria sido importante efetuar observações diretas nas escolas e *Focus Groups*.

Agrupamento de Escolas B

Na **Dimensão 1**, dimensão dos conceitos, os documentos analisados revelam que as orientações e as práticas educativas são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade,

resultados que são confirmados pelo assinalado pelos Diretores e pelas Lideranças Intermédias nos questionários, em que todos atribuíram nível 3 – Avançado.

Quanto ao currículo nacional, não se encontrou qualquer referência nos documentos, que indique que o mesmo se rege pelos princípios de inclusão e equidade, mas no questionário os Diretores e as Lideranças Intermédias indicaram maioritariamente nível 2 – Intermédio, ou seja, que foram planeadas medidas, mas a sua maioria não foi implementada.

No indicador sobre “se o currículo nacional apresenta robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos” também não foram encontradas evidências nos documentos que o confirmem, no entanto os Diretores e as Lideranças Intermédias indicaram no questionário o nível 3 – Avançado.

Relativamente aos sistemas de avaliação, nos documentos, estes são referidos como sendo utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos, no entanto as respostas selecionadas pelos Diretores e pelas Lideranças Intermédias foram maioritariamente nível 2 – Intermédio, ou seja, que foram planeadas medidas, mas a sua maioria não foi implementada.

Ao efetuar-se a análise documental e o indicado pelos Diretores e pelas Lideranças Intermédias nos seguintes indicadores: se existe coesão entre os parceiros para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento; se os mesmos entendem as implicações desses objetivos na promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos; e se na análise dos dados para modificar os ambientes educativos e fortalecer práticas inclusivas, ficámos com algumas dúvidas, o que nos leva a não poder efetuar qualquer conclusão..

Em relação à **Dimensão 2**, das diretrizes políticas, da análise realizada aos documentos e ao assinalado pelos Diretores e pelas Lideranças Intermédias, podemos concluir que as ações e decisões das equipas que exercem lideranças intermédias (EMAEI, Conselho Pedagógico e Coordenadores de Departamento/Estabelecimento) garante a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.

Na **Dimensão 3**, estruturas e sistemas, foram encontradas nos documentos evidências relacionadas com os processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso, e também evidências sobre se as famílias são vistas como parceiras no apoio aos alunos. Estas evidências são confirmadas pelo que os Diretores e as Lideranças Intermédias indicaram, tendo os mesmos assinalado na maioria nível 3 – Avançado.

Quanto à rentabilização dos recursos para apoiar os alunos e se os alunos eram ouvidos sobre o apoio de que necessitam, na análise aos documentos não foram encontradas referências, mas as indicações dos Diretores e das Lideranças Intermédias a estes indicadores foi de nível 3 – Avançado.

Relativamente à **Dimensão 4**, dimensão das práticas, da análise realizada aos documentos não se encontraram evidências sobre os indicadores: se os professores usam

estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas, se os professores têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem e também se os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses dos alunos, para melhorar a sua aprendizagem. Contudo, os Diretores e as Lideranças Intermédias indicaram nível 3 - Avançado. Pelo facto de não se terem encontrado estas informações nos documentos, não quererá dizer que as mesmas não existam, assim, para uma melhor compreensão de alguns dos indicadores do questionário e da análise documental teria sido importante efetuar observações diretas nas escolas e *Focus Groups*.

Nos indicadores relativos á formação relacionada com o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas, e se têm oportunidades para se encontrarem e partilharem ideias e práticas, os Diretores e as Lideranças Intermédias destacaram na sua maioria o nível 3 – Avançado, e nos documentos analisados foram encontradas evidências que o confirmam.

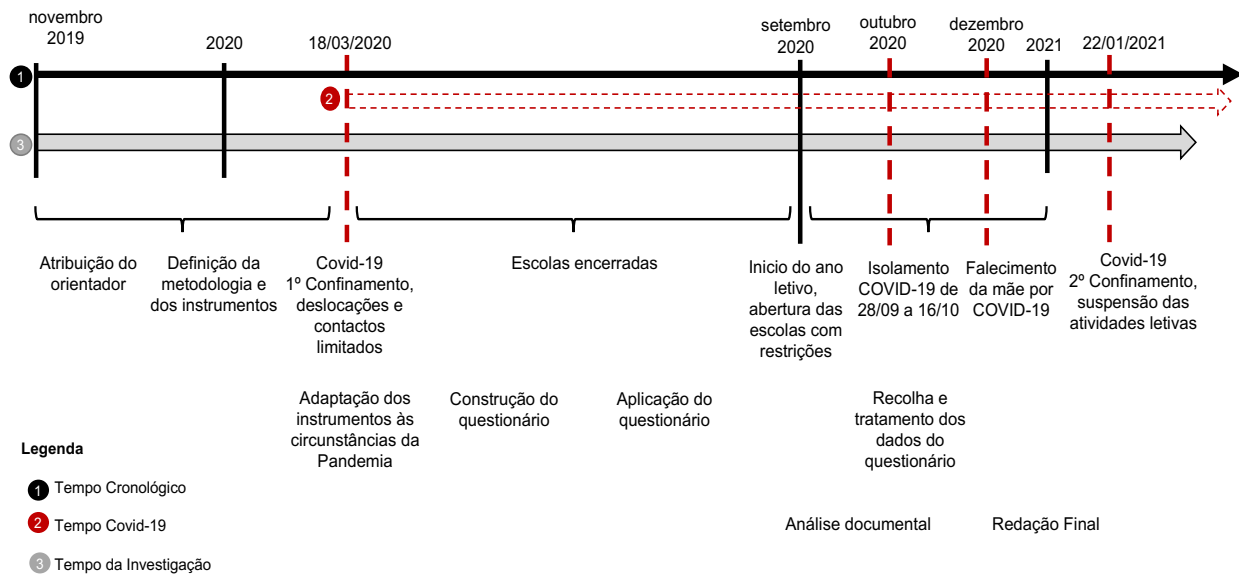
No indicador, se os professores têm oportunidade de frequentar formações para o desenvolvimento de práticas inclusivas, os Diretores e as Lideranças Intermédias assinalaram na sua maioria nível 3 – Avançado, mas na análise efetuada aos documentos este item não foi encontrado.

De acordo com a análise dos dados obtidos do A.E.B podemos concluir que neste Agrupamento o atual conjunto de normativos de autonomia e flexibilidade curricular, inclusão e equidade está a ser implementado na maioria dos seus indicadores, existindo dois, relativos ao currículo e aos sistemas de avaliação que se encontram num nível intermédio, ou seja, nestes indicadores as medidas foram planeadas, mas não foram implementadas na sua maioria.

Limitações ao Estudo

No decorrer deste estudo, a atual situação de Pandemia – COVID19 tornou-se um condicionamento para esta investigação e implicou uma permanente adaptação, quer ao nível dos instrumentos de recolha de dados, como também no caminho a percorrer pela própria investigadora ao longo do tempo que durou a investigação. Assim, julgamos pertinente apresentar a seguinte linha do tempo da investigação, ver a Figura 9:

Figura 9 – Tempo da Investigação



Fonte: Manuel, 2021 (Elaboração própria)

Inicialmente foram planeadas entrevistas aos Diretores dos Agrupamentos e às lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, com base no conteúdo do Anexo 2 – Quadro de Revisão do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação, mas devido ao encerramento das escolas, estas entrevistas tiveram de ser transformadas num questionário no Google Forms.

A forma que se encontrou para resolver o problema – passar a informação para o formato online, substituindo a entrevista presencial por um formulário – pode não ter sido a mais adequada, por dois motivos: 1) pela forma como as questões foram construídas ou 2) pela linguagem utilizada, que poderá não ter sido suficientemente clara. Isto, apesar de termos tomado o cuidado de realizar um pré-teste ao questionário.

Planeou-se ainda, mas não se concretizaram, efetuar observações em ambos os Agrupamentos de Escolas, para uma melhor compreensão de alguns dos indicadores do questionário e da análise documental.

Na análise documental, verificou-se que a informação estava dispersa, ou seja, os Agrupamentos utilizam vários documentos para transmitir a informação, o que dificultou o entendimento e recolha da mesma, bem como o tempo despendido para sua análise.

Foi ponderada a análise dos relatórios de avaliação externa mas, uma vez que os mesmos tinham sido realizados num tempo distante, em que os indicadores apresentados não estavam de acordo com os atuais normativos, não foram assim considerados.

Os *Focus Groups*, que não puderam ser realizados, foram substituídos por uma entrevista aos Diretores dos Agrupamentos em estudo. Para a realização destas entrevistas

foram elaboradas as questões e enviadas juntamente com os resultados dos questionários aos dois Diretores, para que servissem de base de análise e reflexão às questões da entrevista. Foi ainda solicitado um agendamento para a realização online das mesmas, e posteriormente para que as mesmas fossem respondidas por escrito, mas os constrangimentos que a Pandemia impunha às escolas e às pessoas foi de tal ordem que nem mesmo estas entrevistas puderam ser realizadas.

Futuramente, pretende-se efetuar *Focus Groups* com os Diretores e as Lideranças Intermédias para uma compreensão mais aprofundada dos resultados desta investigação e para promover uma melhor discussão sobre os níveis de progresso de inclusão e equidade nos dois Agrupamentos em estudo. Desta forma, esperamos que esta investigação possa resultar num contributo para a melhoria de práticas curriculares e pedagógicas e que contribuam para garantir a inclusão, a equidade, enquanto processo, e a aprendizagem de todos os alunos nas escolas. Esta investigação poderá ainda ser complementada de forma a compreendermos qual o ponto de vista dos restantes professores, dos alunos e dos pais e encarregados de educação, face aos níveis de progresso de inclusão e equidade nos dois Agrupamentos em estudo. É esta a nossa intenção!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Índex para a Inclusão*. Cidadãos do Mundo.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. (2ª ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, R., & Silva, A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 73-97.
- Assembleia da República. (agosto de 1991). *Decreto-Lei nº 319/91*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/application/file/a/403249>
- Assembleia da República. (30 de julho de 2009). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário da República*, pp. 4906-4929.
- Azevedo, M., & Cunha, G. (julho-dezembro de 2008). Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, pp. 53-72.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. edições 70.
- Benavente, A. (1992). A Reforma Educativa e a Formação de Professores. Em A. Nóvoa (Org.), & T. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 47-55). Lisboa: EDUCA.
- Bento, A., & Ribeiro, M. I. (2013). *A Liderança Escolar a três dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Obtido em fevereiro de 2021, de Biblioteca Digital - Insstituto Politécnico de Bragança: <http://hdl.handle.net/10198/9560>
- Bolívar, A. (2018). Portugal se mueve: Autonomia y Flexibilidad curricular para promover el éxito escolar para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 20-26.
- Bucha, A. (2002). O enquadramento da gestão escolar. *Revista de Economia e Administração*, 49-56.
- Cabaço, L., Bras, H., & Motta, G. (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas*. PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, V., Mira, A., & Santos, G. (set/dez de 2018). Gestão Escolar Inclusiva: Desafios e Possibilidades para a Educação Humanizadora. *Revista Educação em Debate*, 91-108.

- Centro de Informações das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). (13 de outubro de 2015). Obtido de <https://sustainabledevelopment.un.org>
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular-Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho nº 5708/2017*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto.
- Costa, A. M. (2015). Entre(vistas): história(s) da inclusão em Portugal com... Ana Maria Bénard da Costa & Sérgio Niza. (J. Santos, Entrevistador)
- Costa, D. (2012). A recolha de dados: Técnicas utilizadas. Em H. Silvestre, & J. Araújo, *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 141-170). Escolar Editora.
- Costa, E., & Almeida, M. (julho de 2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Obtido em agosto de 2020, de www.researchgate.net:
https://www.researchgate.net/publication/336445187_Estudo_de_avaliacao_do_Projeto-Piloto_de_Inovacao_Pedagogica
- Costa, E., & Almeida, M. (julho de 2019). <https://www.dge.mec.pt>. Obtido em setembro de 2020, de <https://www.dge.mec.pt>:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Declaração de Lisboa. (29 de julho de 2015). *ISEC2015Lisbon*. Obtido de ISEC2015Lisbon: <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- Decreto-Lei nº 55/2018. (6 de julho de 2018). *Diário da República*, pp. 2928-2943.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Instituto Piaget.
- Despacho nº 3721/2017. (3 de maio de 2017). *Diário da República 2ª Série - nº 85*, pp. 8324-8325.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação*. Psico&Soma.
- Direção-Geral da Educação. (1 de agosto de 2019). *Direção-Geral da Educação*. Obtido em agosto de 2019, de Direção-Geral da Educação:
<https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-inclusiva/mooc-educacao-inclusiva>

- Early, P. (2002). Understanding leadership issues. Em G. Barzano, M. Climaco, & J. Jones, *School Management and Leadership. A comparative approach in Italy, Catalonia, Emngland and Portugal* (pp. 33-41). Anicia.
- Flores, M. A. (2016). Escola e sala de aula: a liderança dos professores. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Professores e escola: conhecimento, formação e ação* (pp. 31-54). Universidade Católica Portuguesa. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/52439>
- Governo. (2015). *Programa XXI Governo Constitucional*.
- Lacombe, F., & Heilborn, G. (2003). *Administração: princípios e tendências*. Saraiva.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. (14 de outubro de 1986). *Diário da República, I Série, nº 237*, pp. 3067-3081.
- Lei nº 46/86. (14 de outubro de 1986). *Diário da República Eletrónico - Legislação Consolidada*. (Imprensa Nacional Casa da Moeda) Obtido em julho de 2019, de https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/344444975/view?p_p_state=maximized
- Lima, L. (2011). Director de Escola: subordinação e poder. Em A. Neto-Mendes, J. Costa, & A. Ventura, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Universidade de Aveiro - theoria poiesis praxis.
- Lopes, M. (2016). As lideranças na gestão de boas escolas: no contexto das políticas educativas europeias. *Revista Iberoamericana de Educación, 70*, 145-160.
- Luck, H. (2008). *Liderança em Gestão Escolar*. Editora Vozes.
- Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.
- Machado, J., & Alves, J. M. (2015). Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional. I - Conferências e Intervenções*, pp. 54-65. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Manuel, M., & Lima-Rodrigues, L. (2021a). "TEVE QUE SER ONLINE!": PERCURSOS E PERCALÇOS DE UMA INVESTIGAÇÃO REMOTA DE EMERGÊNCIA. *Atas/Anais do Encontro Cultura Digital e Educação na década de 20* (pp. 216-222). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Manuel, M., & Lima-Rodrigues, L. (2021b). INVESTIGAÇÃO REMOTA DE EMERGÊNCIA EM EDUCAÇÃO: EXCERTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DE UMA INVESTIGADORA EM CONFINAMENTO. *Dar asas ao saber Investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (p. 52). CIEF - Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Manuel, M., & Lima-Rodrigues, L. (2021c, julho, 14,15 e16). *NÍVEIS DE INCLUSÃO E EQUIDADE EM AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO DISTRITO DE SETÚBAL: DOIS ESTUDOS DE CASO* (Comunicação oral). 11º Encontro de Investigadores do CeIED. Do Cientista cidadão à ciência cidadã: olhares cruzados na construção do

- conhecimento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
<https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/11o-encontro-dos-investigadores-do-ceied/>
- Martins, E. (1997). *A Formação Contínua de Professores em Portugal: antes e depois da Lei de Bases de 1986*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.11/1248>
- Martins, G. D. (julho de 2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/direção-Geral da Educação. Obtido de WWW.dge.mec.pt:
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O Estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Obtido de EDUSER, Revista de Educação:
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Ministério da Educação. (4 de maio de 1998). Decreto-Lei nº 115-A/98. *Diário da República, I Série A, nº 102*, pp. 1988(2)-1988(14).
- Ministério da Educação. (22 de abril de 2008). Decreto-Lei nº 75/2008. *Diário da República, I Série nº 79*, pp. 2341-2356.
- Miranda, J. (1981). *As Constituições Portuguesas, 1822 - 1826 - 1838 - 1911 - 1933 - 1976* (Reimpressão ed.). Livraria Petrony.
- Morgado, J., & Pinheiro, J. (2011). Lideranças Intermédias e Autonomia Curricular da Escola. *Atas do Congresso Ibérico/5º Encontro do GT-PA. Pedagogia para a Autonomia*. Universidade do Minho.
- Pereira (Org.), F. (2018). *Para uma Educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Pereira (Org.), F. (2018). *Para uma Educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Presidencia do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei nº 54. *Diário da República 1ª série, nº 129*, pp. 2918-2928.
- Pró-Inclusão. (1 de agosto de 2019). *Centro de Formação Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*. Obtido em agosto de 2019, de Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial:
<https://cfpinandee.weebly.com/planodeformacao.html>
- Ramos, C., & Diogo, J. (2003). *A Liderança das escolas: ficções e realidades Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia*. Obtido em fevereiro de 2021, de
https://www.ued.fct.unl.pt/sites/www.ued.fct.unl.pt/files/Livros%20UIED/anais_2004.pdf
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado, segundo Bolonha*. Pactor Edições de Ciências Sociais e Políticas Contemporânea.

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Em D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus.
- Sage, D. (1999). Estratégias administrativas para a realização do ensino Inclusivo. Em S. Stainback, & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 129-141). Artes Médicas.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Santos, E. (20 de junho de 2016). *Estatuto da Carreira Docente*. Obtido de Home Page Juridica: www.homepagejuridica.net
- Santos, J. (2014). Entre(vistas): história(s) da inclusão em Portugal com... Ana Maria Bénard da Costa e Sérgio Niza. *Interações*, 10 n° 33, 236-260.
- Silvestre, H., & Silvestre, M. J. (2012). A Área, o Tema e o Problema de Pesquisa como factores determinantes no processo de investigação. Em H. Silvestre, & J. Araújo, *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 35-62). Escolar Editora.
- Teixeira, S. (2001). *Gestão das organizações*. McGraw-Hill.
- Tezani, T. (6 de janeiro de 2017). A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista on line de Política e Gestão Educaciona*. Obtido de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249/6131>
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (pp. 1-47). Unesco.
- UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
- Warwick, C. (2001). O apoio às Escolas Inclusivas. Em D. Rodrigues, *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto Editora.
- XXI Governo Constitucional. (2015). *Governo de Portugal*. Obtido em setembro de 2020, de <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos* (4ª Edição ed.). bookmam.
- York-Barr, J., & Duke, K. (September de 2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316. Obtido de <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário

Autonomia, Flexibilidade Curricular e Inclusão

O presente questionário tem por objetivo a recolha de dados para se verificar de que forma a implementação de Planos de Inovação Pedagógica e de Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular contribuem para garantir a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos, nas escolas do 1º ciclo dos Agrupamentos estudados.

Tem ainda como objetivos específicos, analisar os níveis de progresso e inclusão nos Agrupamentos d Escolas Estudados, relativamente às dimensões conceitos, diretrizes políticas, estruturas e sistemas e práticas.

A investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, da Escola Superior de Ciências Empresarias em parceria com a Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal.

Para a consecução desta investigação torna-se necessária e imprescindível a participação dos seguintes intervenientes: Diretor do Agrupamento de Escolas, Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Coordenador da Educação Especial/Inclusiva, Coordenador do Departamento do 1º Ciclo e Coordenadores dos Estabelecimentos de Ensino com 1º ciclo.

O questionário é confidencial e a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito desta investigação.

A sua colaboração é muito importante para o êxito deste trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua disponibilidade.

***Obrigatório**

1. Ao continuar assume que está informado/a sobre o âmbito desta investigação, que os seu dados serão utilizados apenas para esta investigação e que será garantido o anonimato e confidencialidade. Tomou ainda conhecimento que a sua participação é voluntária e que tem o direito de a recusar a qualquer momento. *

Marcar apenas uma oval.

- Aceito
- Não aceito

I - Caracterização pessoal e profissional

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino

3. Idade *

4. Tempo de serviço *

5. Situação Profissional *

Marcar apenas uma oval.

Contratado

QZP

QA

Outra: _____

6. Habilitações académicas *

7. Possui formação em Educação Especial.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Se respondeu Sim, especifique.

9. Possui formação em Administração e Gestão Escolar.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Se respondeu Sim, especifique.

II - Dimensão: Conceitos

11. Em que medida (nível) a inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam os planos e as práticas educativas deste Agrupamento? *

Marcar apenas uma oval por linha.

Nível 1 -
Básico (foram
realizadas
discussões
iniciais e
algum
planeamento
sobre esta
questão).

Nível 2 -
Intermédio
(foram
planeadas,
mas não foi
implementada
a maioria das
medidas sobre
esta questão).

Nível 3 -
Avançado
(foram
implementa
das e
monitorizad
as as
medidas
sobre esta
questão).

As
orientações e
planos de
educação do
Agrupamento
estão
baseados
nos princípios
de inclusão e
equidade.

As práticas
educativas
são
orientadas
pelos
princípios de
inclusão e
equidade.

12. Em que medida (nível) o currículo nacional e os seus sistemas de avaliação são concebidos para responder a todos os alunos de forma eficaz? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).
O currículo nacional tem como base os princípios de inclusão e equidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O currículo nacional apresenta robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os sistemas de avaliação são utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Em que medida (nível) todos os parceiros que trabalham com os alunos e as suas famílias compreendem e apoiam os objetivos do Agrupamento para a promoção da aprendizagem e da inclusão de todos os alunos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).
Há coesão entre os parceiros para agir de acordo com os objetivos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os parceiros entendem as implicações dos objetivos do Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Em que medida (nível) são implementados mecanismos de monitorização da presença , participação e a aprendizagem de todos os alunos do Agrupamento? *

Marcar apenas uma oval por linha.

Nível 1 - Básico
(foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).

Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).

Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).

Há mecanismos de recolha de dados em relação à presença, à participação e ao desempenho de todos os alunos.

A análise dos dados é utilizada para modificar os ambientes educativos e fortalecer as práticas inclusivas.

15. Gostaria de deixar algum comentário sobre este bloco de questões?

III - Dimensão: Diretrizes Políticas

16. Em que medida (nível) as equipas exercem uma liderança que garante a aprendizagem e inclusão de todos os alunos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

Nível 1 - Básico
(foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).

Nível 2 - Intermédio
(foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).

Nível 3 - Avançado
(foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).

As ações e decisões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.

As ações e decisões do Conselho Pedagógico garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.

As ações e decisões dos Coordenadores de Departamento garantem a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos.

17. Gostaria de deixar algum comentário sobre este bloco de questões?

IV - Dimensão: Estruturas e Sistemas

18. Em que medida (nível) são prestados apoio aos alunos em risco de exclusão e insucesso? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).
Há processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os recursos existentes são rentabilizados para apoiar os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As famílias são vistas como parceiras no apoio ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos são ouvidos sobre o apoio de que necessitam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Gostaria de deixar algum comentário sobre este bloco de questões?

V - Dimensão: Práticas

20. Em que medida nível) as escolas possuem estratégias para promover a presença, a participação de todos os alunos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementada e monitorizadas as medidas sobre esta questão).
Os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses de todos os alunos, para melhorar a sua aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Em que medida (nível) há formação contínua referente às práticas inclusivas e equitativas

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nível 1 - Básico (foram realizadas discussões iniciais e algum planeamento sobre esta questão).	Nível 2 - Intermédio (foram planeadas, mas não foi implementada a maioria das medidas sobre esta questão).	Nível 3 - Avançado (foram implementadas e monitorizadas as medidas sobre esta questão).
O Agrupamento proporciona formação referentes às práticas inclusivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores têm oportunidades para frequentar formações para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores têm oportunidades para se encontrarem e para partilharem ideias e práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Gostaria de deixar algum comentário sobre este bloco de questões?

Apêndice 2 – Tabela de Dados da Caracterização dos Sujeitos

DIMENSÕES	QUESTÕES	INDICADORES	Global	AEB	AEA
Caracterização pessoal e profissional	Género	Masculino	3 (15%)	1 (10%)	2 (20%)
		Feminino	17 (85%)	9 (90%)	8 (80%)
	Idade (anos)	20 - 29	0	0	0
		30 - 39	2 (10%)	1 (10%)	1 (10%)
		40 - 49	9 (45%)	6 (60%)	3 (30%)
		50 - 59	9 (45%)	3 (30%)	6 (60%)
		> 60	0	0	0
		Tempo de serviço (anos)	00 - 09	1 (5%)	1 (10%)
	10 - 19		4 (20%)	3 (30%)	1 (10%)
	20 - 29		11 (55%)	5 (50%)	6 (60%)
	30 - 39		4 (20%)	1 (10%)	3 (30%)
	> 40		0	0	0
	Situação profissional	Contratado	3 (15%)	2 (20%)	1 (10%)
		QA	16 (80%)	7 (70%)	9 (90%)
		QZP	1 (5%)	1 (10%)	0
		Outra	0	0	0
	Habilitações académicas	Licenciatura	19 (95%)	9 (90%)	10 (100%)
		Mestrado	0	0	0
		Doutoramento	1 (5%)	1 (10%)	0
	Possui formação em Educação Especial	Sim	1 (5%)	1 (10%)	0
		Não	19 (95%)	9 (90%)	10 (100%)
	Possui formação em Administração e Gestão Escolar	Sim	1 (5%)	0	1 (10%)
		Não	18 (95%)	9 (100%)	9 (90%)