

Indicadores de Inclusão e Equidade em Agrupamentos de Escola: a apreciação de Diretores e Líderes Intermédios.

MARIA ADELINA MANUEL

adelina.academic@gmail.com

Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

LUZIA MARA LIMA-RODRIGUES

luzia.rodrigues@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal.

CeiEd – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento.

Resumo

Portugal recentemente criou um conjunto de políticas públicas, designadamente de promoção do sucesso educativo, Educação Inclusiva e da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Estas políticas têm-se refletido de várias formas, nomeadamente nos indicadores de Inclusão e Equidade, cujos níveis variam de Agrupamento para Agrupamento. A investigação teve como objetivo 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 orientadores dos dois ‘agrupamentos-caso’. Realizaram-se dois estudos de caso, sendo um dos instrumentos utilizados o “Quadro de Revisão” do “Manual para garantir Inclusão e Equidade na Educação”

(UNESCO, 2019), que se adaptou da escala de análise de um país para a escala de um agrupamento. Os outros instrumentos utilizados foram o questionário e a análise documental. Nos resultados do Agrupamento A os participantes atribuíram o nível mais avançado a um maior número de indicadores de Inclusão e Equidade, e a maior parte destes indicadores estavam refletidos nos documentos do agrupamento. Os resultados do Agrupamento B mostram menos indicadores nos documentos e os níveis atribuídos pelos participantes distribuem-se entre os níveis intermédio e avançado.

Palavras-chave:

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

Abstract

Recently, Portugal created a group of public policies to promote educative success, Inclusive Education, and Curricular Autonomy and Inclusion. These policies have consequences in diverse ways, specifically in the Inclusion and Equity indicators, in which levels fluctuate between Group Schools. The goal of this research was to identify the Inclusion and Equity level of two Group Schools from the Setúbal district. Opinions of Group School directors, intermediate leaders, and indicators found in the guidance documents from the two “group schools’ case” were considered. Two study cases were done, using the “Revision Board” from “A Guide for ensuring inclusion and equity in education” (Unesco, 2019), adapted from a country-like analysis to a group school-like analysis. Other tools used were a questionnaire and document analysis. In Group School A, the participants attributed the most advanced level to a higher number of Inclusion and Equity indicators, being the majority were reflected group school documents. Group School B demonstrated fewer indicators present on the group school documents, and the imputed levels by the participants were distributed between intermediate and advanced levels.

Key concepts:

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

Introdução

Este artigo foi escrito com base na dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas do Instituto Politécnico de Setúbal, visando dar um contributo para o estudo dos níveis de inclusão e equidade, na perspetiva dos diretores e das lideranças intermédias.

Relativamente às áreas da Autonomia e Flexibilidade Curricular e da

Inclusão e Equidade, Portugal tem realizado um caminho ascendente ao longo dos anos, acompanhando o que é preconizado pelos mais relevantes e recentes normativos internacionais.

No plano externo, as orientações e estudos emanados das Organizações Internacionais levaram e conduziram, no âmbito das políticas educativas, a sucessivas reformas do sistema educativo e organizativo das escolas portuguesas, designadamente a 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).

No plano interno, implementaram-se medidas para aumentar o sucesso dos alunos e combater o abandono escolar, sendo criados o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP) e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), entre outros.

Em 2018, com a publicação dos Decretos-Lei 54 e 55, desafiaram-se as escolas para se tornarem verdadeiramente inclusivas, através da implementação de mudanças que permitam a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem. Como a publicação destes normativos é recente e carecem de estudo, o problema desta investigação decorreu

da necessidade de identificar o nível de progresso de inclusão e equidade nos agrupamentos-caso. Como instrumentos de recolha de dados, utilizaram-se a análise documental e o questionário. Neste artigo será apresentada uma revisão da literatura, a metodologia adotada, a apresentação e discussão dos resultados e por último, as considerações finais e limitações.

1. Políticas de Inclusão

1.1. Política Internacional de Inclusão

Em Jomtien, Tailândia, realizou-se a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990), com a meta de aumentar o acesso à educação a 200 milhões de crianças que poderiam estar excluídas da escola em vários países do mundo. Na Conferência Mundial de Salamanca, foi criado um documento com as suas conclusões, “A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais” (1994), tendo Portugal aprovado o documento, assumindo o compromisso com a educação inclusiva. Em 2015, a Assembleia Geral da ONU e a sua nova Agenda 2030, apresentaram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo o quarto objetivo 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). Em 2019, no seguimento do ODS 4 surge o “Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação” (UNESCO, 2019). Este manual, cuja ideia principal é “todo estudante é importante e tem igual importância”, foi desenvolvido para apoiar os países a integrarem a inclusão, enquanto processo, e a equidade nas suas políticas educativas, ajudando-os 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.

1.2. Política Nacional de Inclusão

Com a publicação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, estão subjacentes vários documentos orientadores internacionais já referidos e o compromisso assumido por Portugal para dar cumprimento aos ODS da Agenda 2030. Tal como referem Cabaço et al., (2017, p. 11)

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.

Assim, para que a escola seja efetivamente para todos, têm-se efetuado mudanças ao nível das políticas educativas. Estas mudanças visam responder adequadamente às exigências de uma sociedade mais inclusiva, envolvendo e reorganizando as escolas na procura de soluções adequadas às necessidades de todos os alunos.

1.2.1. Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

Os governos portugueses têm-se preocupado com as elevadas taxas de retenção e de abandono escolar, bem como o custo que as retenções têm para o Estado. Estas preocupações conduziram o XXI Governo a criar medidas que levassem à qualidade das aprendizagens, à redução do abandono escolar e à promoção do sucesso das aprendizagens de todos os alunos. Neste contexto, o PPIP surgiu no ano letivo 2016-2017, em regime de experiência pedagógica. As escolas implementaram projetos educativos com soluções alternativas, que introduzissem alterações ao nível didático e da gestão curricular. Os Agrupamentos de Escolas (AE) que participaram no PPIP, localizam-se em diversos

pontos do país, em meio urbano e em meio rural, com várias tipologias e diferentes resultados escolares. Com a publicação do Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio, os AE conceberam os PPIP com plena autonomia curricular, mas tinham de 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).

1.2.2. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Com a publicação do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, surgiu o PAFC, implementado no ano letivo de 2017-2018 em regime de experiência pedagógica.

Para Cosme (2018, p. 10), o PAFC propõe “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.”

Esta autora diz ainda que o PAFC constitui um

ponto de partida de um projeto de transformação curricular e pedagógica mais amplo e que visa, não só subverter um paradi-

gma educativo consolidado, mas também contribuir para a construção de um outro paradigma que se adequa às exigências e desafios das sociedades e das escolas contemporâneas (Cosme, 2018, p. 68).

Com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, os AE e Escolas Não Agrupadas tiveram de efetuar mudanças, através da autonomia e da flexibilidade curricular, nos tempos, nos espaços e na matriz curricular a implementar. Assim, o PAFC torna possível à escola construir diversos caminhos, criando dinâmicas inovadoras nas práticas de ensino e aprendizagem para garantirem o sucesso educativo dos alunos.

2. Lideranças em contextos inclusivos

2.1. O Diretor

O modelo vigente de autonomia, gestão e administração de escolas é enquadrado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelos Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 02 de julho. A publicação deste normativo terminou com a gestão colegial e deu lugar à gestão unipessoal do Diretor, de forma obrigatória para todas as escolas. Este diploma, fortalece a figura do Diretor enquanto liderança unipessoal e retira ao Conselho Pedagógico grande parte da sua capacidade de deliberação.

O Diretor enfrenta desafios de vários níveis, um deles é a implementação de uma escola inclusiva, com abertura à comunidade e à diversidade dos alunos que a frequentam. Assim, enquanto líder e gestor escolar, tem um papel proeminente na construção de uma cultura de inclusão, envolvendo cooperativamente todos os intervenientes nesse processo.

Sage (1999) citado por Tezani (2017, p. 3) refere-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 são muitos e diversos, a escola deve ser mais pró-ativa, aberta à mudança e ao exterior, terá de envolver nas suas práticas os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as entidades ou serviços da comunidade.

2.2. Lideranças Intermédias

No Decreto-Lei 75/2008, as lideranças intermédias, são reforçadas e

designadas de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. No seu art.º 42º preconiza que lhes compete desenvolver o Projeto Educativo, colaborar com o Diretor e com o Conselho Pedagógico, “no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (Ministério da Educação, 2008, p. 2351).

Machado e Alves (2015, p. 64) reforçam que “as lideranças, seja as de topo, seja as intermédias, têm de ser mais mobilizadoras, mais transformadoras, mais visionárias (sem deixar de ter os pés na terra)”. Também Morgado e Pinheiro (2011, p. 538) afirmam que “é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas (...) e influenciar as dinâmicas curriculares”.

Em suma, é ao nível das Lideranças Intermédias que se podem influenciar e mobilizar os restantes professores para a mudança do processo de ensino e aprendizagem.

2.3. O Professor Líder

Quando se fala em liderança numa escola, associa-se de imediato à liderança do Diretor, ou às lideranças intermédias esquecendo-se a li-

derança dos professores que estão diretamente envolvidos na organização da escola.

Antunes e Silva (2015, p. 79) referem que 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.”

A liderança docente, potenciadora da aprendizagem colaborativa entre professores, proporciona uma melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem, e cria relações de aprendizagem positivas, levando a elevados níveis de aprendizagem e de desempenho dos alunos. O professor líder mobiliza e motiva os outros professores para a realização de trabalhos que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como a própria mudança.

3. Metodologia

A preocupação com a inclusão e a equidade na educação assume grande importância ao nível dos sistemas educativos de vários países. Em Portugal, esta preocupação está refletida nos Decretos-Lei nº 54/2018 e 55/2018. Como o processo de implementação destas legislações é recente e merece investigação e monitorização para a sua

compreensão, implementação e desenvolvimento, a questão de estudo deste trabalho decorreu da necessidade de identificar os níveis de progresso de inclusão e equidade nos agrupamentos-caso operacionalizando-se com a seguinte **pergunta de partida**: Quais são os níveis de inclusão e equidade de dois AE do distrito de Setúbal, segundo os documentos da escola e os indicadores apontados pelos seus Diretores e as suas Lideranças Intermédias?

O **objetivo** da investigação foi identificar em que níveis de inclusão e equidade estão dois AE do distrito de Setúbal, segundo a apreciação dos seus Diretores e das suas Lideranças Intermédias e de acordo com os indicadores encontrados nos documentos.

Os **objetivos específicos**: 1) Verificar os níveis de progresso de Inclusão e Equidade nos AE estudados, identificados pelos seus diretores e lideranças intermédias; 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.

A investigação enquadrou-se no área científica da Gestão e Administração de Escolas, tendo por tema e objeto a Autonomia e Flexibilidade Curricular, a Educação Inclusiva, a Equidade e as aprendizagens

de todos os alunos, delimitando-se a sua aplicação a dois AE, com escolas do 1º Ciclo, do distrito de Setúbal.

A metodologia utilizada no estudo enquadrou-se no paradigma qualitativo ou interpretativo, assumindo a forma de Estudos de Caso Múltiplos, “delimitando-se a sua aplicação a dois Agrupamentos de Escolas do 1º Ciclo do distrito de Setúbal, um que participou no PPIP e outro que participou no PAFC apenas a partir da implementação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.” (Manuel & Lima-Rodrigues, 2021c, p. 123)

As técnicas de investigação aplicadas foram a análise documental e o questionário. A análise documental incidiu sobre fontes oficiais, designadamente os documentos orientadores dos AE. Para tal, foi criada uma grelha para a análise dos documentos orientadores dos dois Agrupamentos, cuja finalidade foi compreender se os documentos continham ou não resposta às questões e indicadores das dimensões em análise. O questionário foi desenvolvido na ferramenta Google Forms e aplicado aos participantes. Foi construído a partir do Anexo 2 Quadro de Revisão do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019), mantendo-se as suas dimensões: conceitos; diretrizes políticas; estruturas e sistemas; práticas. Foram adaptadas

as questões apresentadas no ‘Anexo 2’, para que se adequassem à realidade de um AE, e não a um país, como é a intenção original do manual. Seguidamente apresentamos um exemplo desta adaptação, ver Tabela 1 e Tabela 2.

Tabela 1 – Anexo 2 – Quadro de Revisão do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação.

Anexo 2 - Quadro de Revisão do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019)

Dimensão 4 Práticas	Áreas a serem examinadas	Comentários	Nível de progresso (circular uma)	
	4.1 Escolas e outros centros de aprendizagem detêm estratégias para encorajar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes da comunidade local	<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto os professores usam estratégias pedagógicas extensivas para atender às diferenças de aprendizagem dos estudantes? Até que ponto existem procedimentos eficazes para levar em consideração os pontos de vista dos estudantes em relação à sua aprendizagem e aspirações? Até que ponto os líderes escolares apoiam a presença, a participação e as conquistas de todos os estudantes? 	Embora haja variação na qualidade das estratégias utilizadas para incentivar a presença, a participação e a realização de todos os estudantes, realizaram-se discussões para melhorar esta situação.	Planejamentos têm sido realizados no intuito de fortalecer a qualidade das estratégias utilizadas para incentivar a presença, participação e realização de todos os estudantes.

Fonte: Manuel, 2021d

Tabela 2 – Adaptação das Questões do Anexo 2.

Adaptação das Questões do Anexo 2

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"/>

Fonte: Manuel, 2021d

Foi aplicado a vinte sujeitos, dez de cada AE, que desempenham cargos de Diretor e de Lideranças Intermédias, 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.

A seleção dos dois AE obedeceu aos 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. Procurou-se no site da Direção Geral de Educação a rede de AE que integraram o PPIP e ver qual deles tinha maior proximidade geográfica, sendo o AEA aquele que satisfazia dois critérios, ter escolas do 1º ciclo na sua constituição e integrou o PPIP. O AEB tinha escolas do 1º ciclo na sua constituição e integrou o PAFC, de entre vários existentes e contactados na área geográfica próxima foi o que aceitou participar neste estudo.

Devido ao primeiro confinamento decretado a 18 de março de 2020, por circunstâncias da Pandemia de COVID-19, e consequente encerramento das escolas, o planeamento foi adaptado ao nível dos instrumentos de recolha de dados, tendo a investigação passado por diversas contrariedades, como o relatado numa publicação anterior Manuel e

Lima-Rodrigues (2021a, p. 219),

Perante a situação pandémica, foi necessário efetuar a adaptação da entrevista para um questionário realizado na ferramenta *Google Forms*. A sua aplicação foi alargada às lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, estando ciente de que algumas das respostas poderão ter o condicionamento temporal em que foram recolhidas.

Este confinamento veio inviabilizar a realização das entrevistas, das observações diretas e *Focus Group*, tal como estava planeado inicialmente, sendo necessário adaptar a entrevista ao Diretor e às Lideranças Intermédias. Em janeiro de 2021, tentou-se 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 através de videoconferência. As questões foram enviadas, juntamente com os resultados dos questionários para servirem de base de análise e reflexão às entrevistas, no entanto, dada a anormalidade da situação causada pela Pandemia, não foi possível a sua realização. Temos consciência da importância das mesmas e “teria sido importante a realização das mesmas, tendo em conta que não foi possível vivenciar-se o dia-a-dia dentro das escolas investigadas e não

existir o contato físico com os sujeitos.” (Manuel & Lima-Rodrigues, 2021b, p. 170)

Assim, não foi possível confrontar os resultados obtidos por questionário com as narrativas, na primeira pessoa, dos respondentes.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Caso 1 – Agrupamento de Escolas A

O AEA é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: uma Escola Básica Integrada, um Jardim de Infância, uma Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância e uma Escola Básica do 1º Ciclo.

Este Agrupamento é frequentado por 1375 alunos, dos quais 492 alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico. O número total de Docentes a lecionar no AEA é 250, tendo sido participantes na investigação dez, que exercem cargos quer de Diretor, quer nas Lideranças Intermédias. Os dados foram obtidos através dos questionários aplicados aos Diretores e às Lideranças Intermédias do AEA, bem como dos documentos orientadores, Projeto Educativo (PE) e Plano de Inovação.

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

Tabela 3 – Caracterização dos participantes do AEA, por género e idade.

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

Fonte: Manuel, 2021d

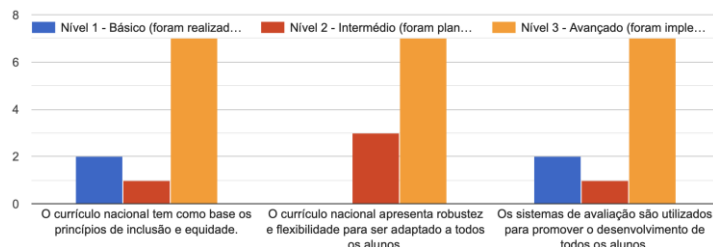
Dimensão 1 – Conceitos

Quanto ao currículo nacional, não se encontraram referências nos documentos que indique que o mesmo tenha robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos, nem que se rege pelos princípios de inclusão e equidade. Porém, no questionário na sua maioria responderam nível 3 – Avançado.

Nos documentos, os sistemas de avaliação são referidos como sendo utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos, mas no questionário os participantes distribuem as respostas entre os níveis 1 – Básico, nível 2 - Intermédio e nível 3 – Avançado, ver Gráfico 1.

Gráfico 1 – Dimensão 1: Currículo Nacional e Sistemas de Avaliação

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



Fonte: Manuel, 2021d

Dimensão 2 – Diretrizes políticas

Nesta dimensão ao analisarem-se os documentos, relativamente às equipas que exercem liderança, EMAEI, Conselho Pedagógico e Coordenadores de Departamento/Estabelecimento, não se encontrou qualquer referência. Porém, no questionário, a maioria respondeu nível 3 – Avançado.

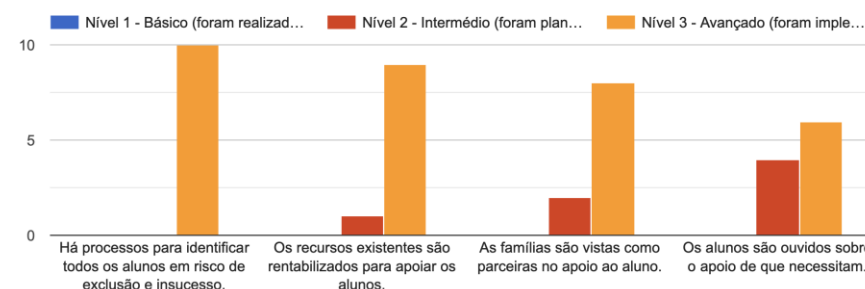
Da análise realizada fica-se em dúvida sobre quais as conclusões que se poderiam retirar, pois o nível de compreensão e reflexão que se pode ter a partir destes dados é claramente limitado, uma vez faltou o esclarecimento dos participantes sobre as respostas dadas.

Dimensão 3 – Estruturas e sistemas

Na análise feita aos documentos, todos os itens desta dimensão foram encontrados. Nos questionários, relativamente aos processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso, à rentabilização dos recursos para apoiar os alunos e se as famílias são parceiros deste apoio, responderam maioritariamente no nível 3 – Avançado. Quando questionados se os alunos eram ouvidos sobre o apoio de que necessitam, as respostas distribuíram-se entre o nível 2 – Intermédio e o nível 3 – Avançado, como o mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Dimensão Estruturas e Sistemas: Apoio aos alunos em risco de exclusão e insucesso.

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

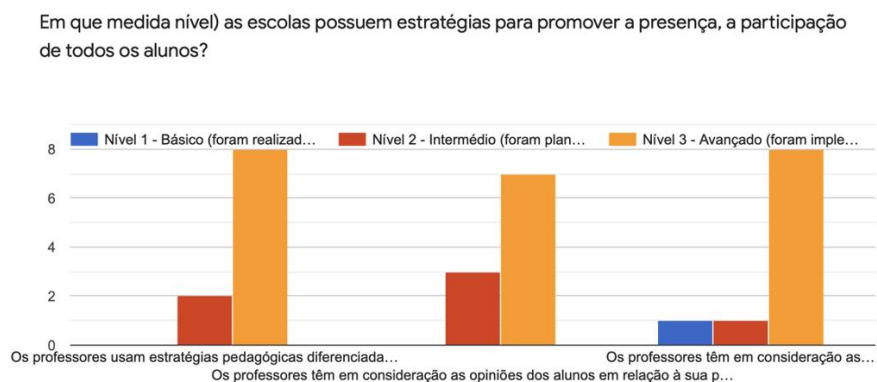


Fonte: Manuel, 2021d

Dimensão 4 - Práticas

Na análise aos documentos, encontraram-se evidências de que os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas e têm em consideração as opiniões dos alunos relativamente à sua própria aprendizagem. Nestas questões, responderam nível 2 – Inter-médio e nível 3 - Avançado. Nos documentos, não se encontraram evidências sobre se os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses dos alunos, para melhorar a sua aprendizagem, mas no questionário na sua maioria responderam nível 3 – Avançado, e com respostas de nível 1 – Básico e Nível 2 – Intermédio muito baixas, ver o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Dimensão Práticas: Estratégias para promover a presença e a participação de todos os alunos



Fonte: Manuel, 2021d

Caso 2 – Agrupamento de Escolas B

O AEB é constituído por nove estabelecimentos de ensino, um jardim de infância, quatro escolas com Jardim de Infância e Primeiro Ciclo, duas escolas do Primeiro Ciclo, uma escola de Segundo e Terceiro ciclos e uma Escola Secundária. O AEB é frequentado por um total de 3225 alunos, dos quais 813 alunos frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente aos Docentes, o número total do AEB é 250, tendo sido participantes na investigação dez, sendo o Diretor e as Lideranças Intermédias. Os dados foram obtidos através dos questionários enviados aos Diretores e às Lideranças Intermédias do AEB, bem como nos documentos orientadores, Projeto Educativo, Plano de Ação Estratégica e Projeto Curricular do Agrupamento.

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

Tabela 4 – Caracterização dos participantes do AEB, por género e idade

Agrupamento e 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

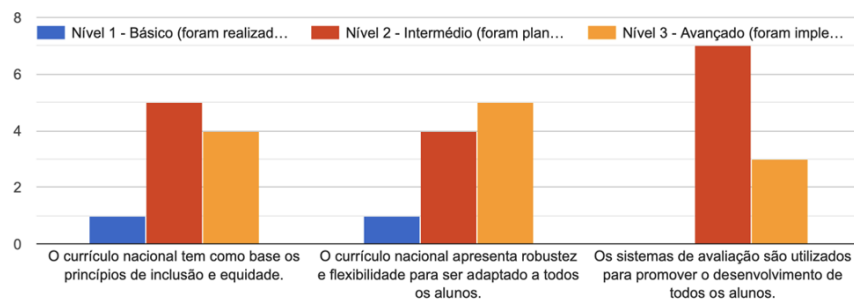
Fonte: Manuel, 2021d

Dimensão 1 - Conceitos

Quanto ao currículo nacional, não foram encontradas referências, nos documentos, que indiquem que o mesmo se rege pelos princípios de inclusão e equidade, bem como com robustez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos. Contudo, as respostas no questionário distribuem-se entre os níveis 1 – Básico, nível 2 - Intermédio e nível 3 – Avançado. Em relação aos sistemas de avaliação, não foram encontrados nem referidos nos documentos como sendo utilizados para promover o desenvolvimento de todos os alunos, mas no questionário responderam maioritariamente nível 2 – Intermédio, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Dimensão 1: Currículo Nacional e Sistemas de Avaliação

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



Fonte: Manuel, 2021d

Dimensão 2 – Diretrizes Políticas

Nesta dimensão foram encontradas referências ao analisarmos 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. No questionário, a maioria dos participantes respondeu nível 3 – Avançado.

Dimensão 3 – Estruturas e Sistemas

Nos documentos encontraram-se referências relacionadas com os processos para identificar todos os alunos em risco de exclusão e insucesso, bem como se as famílias são vistas como parceiras no apoio aos alunos. Nos questionários, nestes itens, responderam na maioria nível 3 – Avançado.

Quanto à rentabilização dos recursos para apoiar os alunos e no item se os alunos eram ouvidos sobre o apoio de que necessitam, nos documentos não foram encontradas referências.

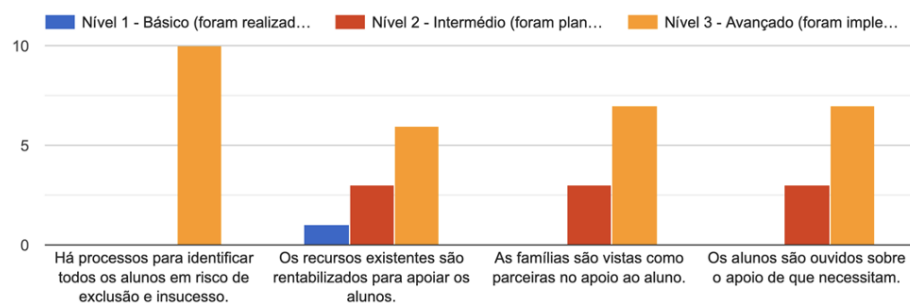
As respostas à questão sobre a rentabilização dos recursos para apoiar os alunos distribuiu-se entre os três níveis.

Quando se questionou se os alunos eram ouvidos sobre o apoio de que necessitam responderam nível 2 – Intermédio e nível 3 – Avançado,

ver no Gráfico seguinte.

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

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



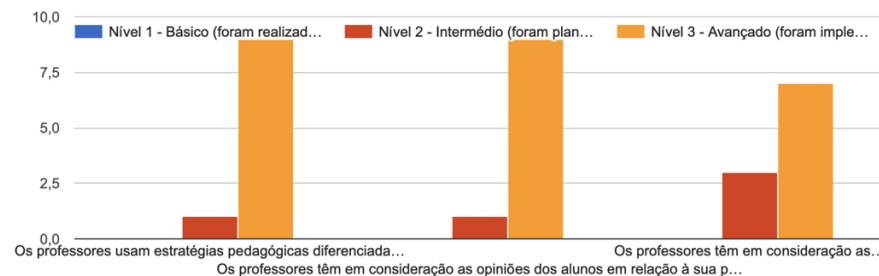
Fonte: Manuel, 2021d

Dimensão 4 - Práticas

Ao analisarem-se os documentos não se encontraram evidências sobre aos seguintes itens: i) se os professores usam estratégias pedagógicas diferenciadas com as suas turmas, ii) se os professores têm em consideração as opiniões dos alunos em relação à sua própria aprendizagem, iii) se os professores têm em consideração as culturas, as identidades e os interesses dos alunos, para melhorar a sua aprendizagem. No questionário responderam nível 2 – Intermédio e nível 3 - Avançado, ver Gráfico 6.

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

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



Fonte: Manuel, 2021d

Tendo em conta as respostas dadas pelos Diretores dos AE podemos afirmar que o Diretor do AEA identificou que é necessário ainda refletir melhor sobre: i) o apoio prestado pelos parceiros da escola, ii) as ações e decisões dos Coordenadores de Departamento; iii) o facto de os professores terem em consideração as opiniões e as culturas e identidades dos alunos; iv) a formação contínua dos professores referente às suas práticas inclusivas e equitativas.

O Diretor do AEB indicou o nível Avançado em todas as questões, considerando assim que o Agrupamento está num nível Avançado de inclusão e equidade, mas as Lideranças Intermédias responderam a

muitas questões de nível básico e de nível Intermédio, ou seja, indicaram que é necessário refletir sobre o processo e efetuar melhorias na escola.

A maior diferença de resultados apresenta-se na Dimensão dos conceitos, nomeadamente nos indicadores correspondentes ao currículo nacional e aos sistemas de avaliação - nível 2 – Intermédio. Assim, no A.E.A e no A.E.B não se encontraram quaisquer referências, 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. Mas, nas respostas dos participantes ao questionário, no A.E.A responderam maioritariamente nível 3 – Avançado, em que as medidas foram implementadas e monitorizadas, e no A.E.B maioritariamente nível 2 – Intermédio, ou seja, neste Agrupamento as medidas foram planeadas, mas a maioria das mesmas não foi implementada, necessitando assim de uma reflexão por parte do Diretor e das Lideranças Intermédias.

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.

Considerações Finais e limitações

Da análise efetuada aos dados dos dois agrupamento-caso podemos concluir que no AEA o atual conjunto de normativos de autonomia e flexibilidade curricular, inclusão e equidade está a ser implementado nas quatro 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.

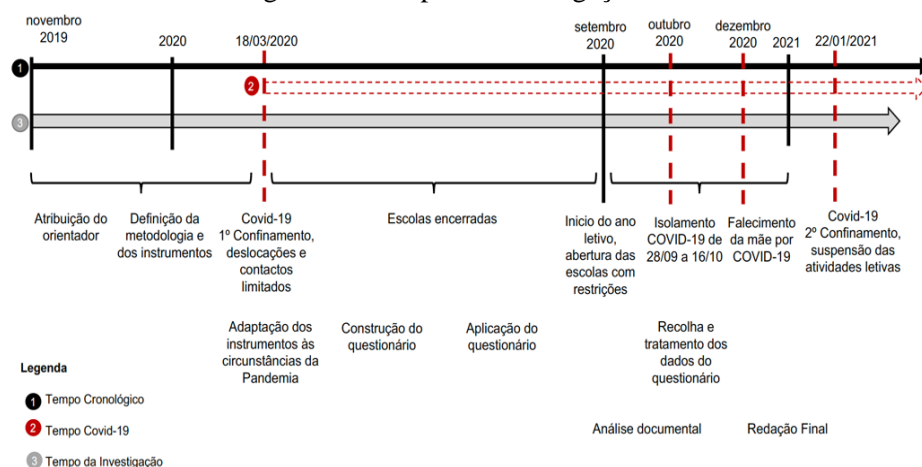
No AEB os normativos de autonomia e flexibilidade curricular, inclusão e equidade estão a ser implementado na maioria dos seus indicadores, existindo dois, relativos ao currículo e aos sistemas de avaliação que se encontram num nível intermédio, ou seja, nestes indicadores as medidas foram planeadas, mas não foram implementadas na sua maioria.

Salvaguarda-se que, para uma melhor compreensão de alguns dos indicadores do questionário e da análise documental teria sido importante efetuar as observações diretas e os *Focus Group*.

Na análise documental, 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.

Importa recordar e fixar algumas das limitação e que o nosso percurso de investigação teve que lidar no contexto pandémico em que vivemos, implicando uma permanente adaptação, quer ao nível dos instrumentos de recolha de dados, quer no próprio caminho e tempo da pesquisa. Como tal, consideramos pertinente apresentar a linha do tempo da investigação, ver Figura 1.

Figura 1 – Tempo da Investigação



Fonte: Manuel, 2021d

Face à situação da Pandemia, os *Focus Group* que não se realizaram foram substituídos por uma entrevista aos Diretores dos dois AE. As questões destas entrevistas foram enviadas por e-mail, com os resultados dos questionários, para poderem servir de base de análise e reflexão às questões. Foi também solicitado um agendamento para a realização de uma reunião através de videoconferência e, caso os Diretores preferissem, os mesmos poderiam responder às questões por escrito, mas novamente os constrangimentos impostos pela Pandemia impediram a realização das entrevistas.

Futuramente, pretende-se efetuar os *Focus Group* 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. Desta forma, esperamos que a nossa 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.

Referências Bibliográficas

- Antunes, R., & Silva, A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 73-97.
- Assembleia da República. (3 de julho de 2009). Resolução da Assembleia da República n.º 56. *Diário da República 1ª série*, n.º 146, pp. 4906-4929.
- Cabaço, L., Brás, 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.
- Cosme, A. (2018). Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5708/2017. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto.
- 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.
- Ministério da Educação. (22 de abril de 2008). Decreto-Lei n.º 75/2008. *Diário da República, 1ª Série n.º 79*, pp. 2341-2356.
- 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.
- Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei n.º 55. *Diário da República 1ª série*, n.º129, pp. 2928-2943..
- Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei n.º 54. *Diário da República 1ª série*, n.º 129, pp. 2918-2928.
- Rodrigues, D. & Ainscow, M. (2015, julho 26-29). *Declaração de Lisboa*. Atas do 8º Inclusive and Supportive Education Congress, Lisboa <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- Secretário de Estado da Educação-Educação. (3 de maio de 2017). Despacho n.º 3721/2017. *Diário da República 2ª Série - n.º 85*, pp. 8324-8325.
- Secretário de Estado da Educação-Educação. (5 de julho de 2017). Despacho n.º 5908. *Diário da República 2ª série*, n.º 128, pp. 13881 – 13890.
- Tezani, T. (6 de janeiro de 2017). A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista online de Política e Gestão Educacional*. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249/6131>
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (pp. 1-47). <https://unesdoc.unesco.org/permalink/PN-b85f0a36-f44a-4436-975f-aa1a39414042>
- UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>
-

- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- 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. <https://projetos.esse.ips.pt/cde20/index.php/atas-anais/>
- Manuel, M., & Lima-Rodrigues, L. (2021b). Investigação remota de emergência em educação: Excertos da história de vida de uma investigadora em confinamento (pp. 166-172). *Dar asas ao saber Investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais*. CiEF - Escola Superior de Educação de Setúbal. https://projetos.esse.ips.pt/cief/wp-content/uploads/2021/07/LivroATAS_SeminarioDarAsasSaber_2021_VF2.pdf
- Manuel, M., & Lima-Rodrigues, L. (2021c). Saberes e práticas de Inclusão e Equidade em escolas portuguesas: Dois Estudos de Caso. *Dar asas ao saber Investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 115-125). CiEF - Escola Superior de Educação de Setúbal. https://projetos.esse.ips.pt/cief/wp-content/uploads/2021/07/LivroATAS_SeminarioDarAsasSaber_2021_VF2.pdf
- Manuel, M. (2021d). *Níveis de Inclusão e Equidade em Agrupamentos de Escolas do distrito de Setúbal: Dois estudos de caso*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/37540>

Nota Curricular

Maria Adelina Manuel: Mestre em Gestão e Administração de Escolas, em 2021, pela Escola Superior de Ciências Empresariais e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Licenciada em Educação de Infância (Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância), em 2000 e Pós-Graduada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. Desempenhou de 2013 a 2017 e de 2019 a 2021 o cargo de Coordenadora do Grupo de Educação Especial no Agrupamento de Escolas de Montijo, onde leciona como docente de Educação Especial. Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

E-mail: adelina.academic@gmail.com

Luzia Mara Lima-Rodrigues: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/Brasil. Pós-doutora em Educação Especial e Terapias Expressivas pela Universidade de Lisboa. Concebeu e coordenou o Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, de 2008 a 2015. Docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e no Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Membro do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, onde é co-coordenadora da Research Learning Community “Núcleo de Estudos em Inclusão Social e Educativa”, membro fundador da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. É peer reviewer de revistas científicas internacionais e autora de diversos livros e artigos nas mesmas áreas.

E-mail: luzia.rodrigues@esse.ips.pt