



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

INCLUSÃO – UTOPIA/REALIDADE

Análise reflexiva sobre o papel do diretor na implementação de uma escola inclusiva

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Manuel Anelso de Andrade Carvalho

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JULHO 2018



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

INCLUSÃO – UTOPIA/REALIDADE

Análise reflexiva sobre o papel do diretor na implementação de uma escola inclusiva

**Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Manuel Anelso de Andrade Carvalho

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de forma direta ou indiretamente contribuíram com a sua ajuda e saber para a realização desta reflexão, sem a qual, a concretização deste trabalho seria impossível.

À minha esposa pelo apoio prestado, substituindo-me nas minhas ausências forçadas e compreendendo-as.

Agradeço também à professora Berta Bernardo pela revisão e formatação deste trabalho.

Em termos mais sentimentais e fruto de longa amizade, bem como colega ao longo desta jornada, a professora Sandra Ferraz, pois fomos animando e apoiando um ao outro.

De uma forma mais formal, um agradecimento especial ao Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão, pela compreensão, motivação e apoio, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Uma palavra especial à Instituição Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais e humanas: o meu agradecimento pela oportunidade de enriquecer os meus conhecimentos.

Finalmente e não menos importante, agradeço aos colegas que me ajudaram e encorajaram em todos os passos deste trabalho.

A todos...

Bem-haja!

RESUMO

Ao longo dos tempos, a escola tem vindo a modificar o seu modo de atuar, de forma a dar respostas mais adequadas às necessidades educativas dos alunos. O conceito de inclusão, na sua vertente educativa, tem por base o pressuposto de assegurar a todos os alunos o direito a uma adequada educação, nas escolas do ensino regular das suas localidades, independentemente das suas características ou dificuldades.

A implementação de um modelo inclusivo requer uma planificação sistemática e flexível, colaborativa, apoiada, entre outros, num conjunto de parâmetros, tais como: a cultura da escola; as características dos seus líderes; a participação de todos; os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e de avaliação.

O presente trabalho assenta as suas bases numa análise geral das organizações integradas por duas estruturas aparentemente antagónicas, mas cuja relações se tornam nitidamente visíveis a todos aqueles que nela participam. Neste âmbito, e tomando a escola como uma organização com elevado nível de interações humanas, alguns dos conceitos associados às organizações empresariais foram naturalmente aplicados à educação. Mas, a visão humanista das organizações interpôs-se ao levantar questões de âmbito contingencial, do foro motivacional e situacional, elevando assim, a problemática do modelo burocrático racional a outro patamar.

Com efeito, só será possível construir uma escola inclusiva, se as lideranças, às quais pertencem há três anos, inculcaram hábitos de confiança, aliados a uma valorização do trabalho colaborativo entre os diferentes “atores” educativos de modo a tornarem a escola num lugar aprazível, de cordiais relações laborais e dum consistente desempenho pedagógico.

Assim, ao falarmos e pensarmos Educação significa falar e pensar num conjunto de “atores” que têm a necessidade de interagir para atingir o objetivo último que é educar as crianças e jovens, chegar a todos os alunos, de uma determinada localidade.

Neste contexto estruturei este Relatório Reflexão em duas partes centrais: na primeira parte apresentarei um enquadramento conceptual e teórico acerca da organização “Escola”, dando ênfase ao modelo burocrático/racional e cultural, sem deixar de teorizar um pouco a área central do mesmo: inclusão; na segunda parte procurarei estabelecer uma relação entre a democratização da escola e a implementação de uma cultura escolar inclusiva, através da atuação do diretor, ou seja, o papel do diretor de escola na formação de uma cultura escolar inclusiva, procurando dar testemunho da política educativa desenvolvida na minha escola,

consubstanciada no documento de referência e estruturante da vida da escola, que é o Projeto Educativo de Escola, no pressuposto de se tornar uma escola de sucesso e inclusiva.

Palavras-chave: escola; integração; inclusão; organizações; necessidades educativas especiais

ABSTRACT

Over the years, the school has been changing its way of acting, in order to provide more suitable answers to the educational needs of their students. The inclusion concept in its educational perspective is based on the assumption that all students have the right to a proper education in local schools of regular education, regardless their individualities or difficulties.

The implementation of an inclusive model requires a systematic, flexible and collaborative, planning supported by a set of parameters such as the school culture, the characteristics of its leaders, the community participation, available resources, the intervention and evaluation strategies.

The present work is based on global analysis that organizations support two apparently antagonistic concepts, but whose relations are visible to all participants. The school is an organization with a vast level of human interactions, therefore some of the concepts associated with business organizations were applied to education. However, the humanist view of the organizations raised issues of contingency, motivational and situational matter, taking the problematic of bureaucratic rational model to another level.

In fact, it will only be possible to build an inclusive school if the leaderships, that I belong for three years now, build up relations based on trust, allied with collaborative work among the different educational "actors" in order to school became a pleasant place with consistent pedagogical performance.

So, talking and thinking education, means speaking and thinking about a group of actors which needs to interact to achieve the crucial goal – educate children and young reaching all students from a particular area.

Therefore, this report / reflection has been structured in two central parts: Firstly, I'll present a conceptual and theoretical context about the organization "ESCOLA", emphasizing the bureaucratic/rational and cultural model and theorizing about the main issue: inclusion. In the second part I will try to establish a relationship between the democratization of school and the implementation of an inclusive school culture, through the director's role on the establishment of an inclusive school culture. At the same time, I'll try to give my personal testimony about the educational policy developed in my school, based on the structuring document - the "Projeto Educativo de Escola" on the assumption of becoming a successful and inclusive school.

Key words: school; integration; inclusion; organizations; special educational needs

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE TABELAS.....	vi
LISTA DE SIGLAS.....	vii
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2 – SUMÁRIO EXECUTIVO.....	4
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1. Organização – conceito	9
2. A Escola como Organização Educativa	14
3. Pensando as Organizações	18
3.1 O Modelo Burocrático	22
3.1.1 Escola como Burocracia Social.....	28
3.2. Modelo Simbólico/Cultural	31
3.2.1 Escola como um Palco.....	39
4. A Perspetiva de Evolução da Inclusão	43
4.1 Conceito de Inclusão	43
4.2 Inclusão Educativa	45
4.3 Escola Inclusiva	53
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE REFLEXIVA.....	57
1. Refletir a inclusão como fator de não - exclusão	57
2. Integração/Inclusão	60
3. O PEE como elemento de inclusão	72
4. A liderança e a cogestão	91
4.1 O papel do diretor na implementação de uma escola inclusiva	93
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS.....	108
ANEXO A - <i>Projeto Educativo de Escola</i>	109
ANEXO B - <i>Relatório de Autoavaliação</i>	110

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características da Integração/Inclusão	62
---	----

LISTA DE SIGLAS

A.E.C. – Atividades Extracurriculares

A.P.A. – Apoio Pedagógico Acrescido

C.E.F. – Curso de Educação e Formação

C.R.E.E. – Centro de Recursos Educativos Especializados

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

P.A.P – Plano de Acompanhamento Pedagógico

P.A.T. - Plano Anual de Turma

P.E.E. – Projeto Educativo de Escola

P.H.D.A. – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

R.I. – Regulamento Interno

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende ser uma reflexão acerca das práticas de gestão educativa desenvolvida na EB1/PE de Boliqueime – Funchal, mais concretamente uma partilha de vivências e algumas aprendizagens, reflexão essa, acerca dos momentos mais marcantes do meu percurso como elemento pertencente à direção.

Em termos mais específicos enquadra-se no paradigma emergente no final do século passado, que propõe a construção de escolas inclusivas, onde todos os alunos possam desenvolver as suas capacidades e impulsionar a sua participação. Fundamenta-se no reconhecimento e exposição de um conjunto de parceiros e condutas pedagógicas e organizacionais a desenvolver numa determinada comunidade escolar que pretende aproximar-se do modelo de escola inclusiva.

De acordo com Correia (2001), há um conjunto de características que uma escola inclusiva deve englobar, como seja, um sentido de comunidade e de responsabilidade, liderança, padrões de qualidade elevados, cooperação e colaboração, mudança de papéis por parte dos docentes, e demais profissionais de educação, desenvolvimento profissional continuado, disponibilidade de serviços, parceria com os pais, ambientes de aprendizagens flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação e participação total de todos os intervenientes que trabalham com o aluno. Assim, a escola, na sua perspetiva, deve ser então inclusiva, na medida em que possa promover o sucesso escolar a todos os alunos e, sendo que ambos se complementam.

A resposta a este problema, acrescenta o autor, passa pela adequação da escola às necessidades reais dos alunos, investindo na diversidade.

Desta forma e de acordo com o título deste trabalho/reflexão, a implementação de um modelo inclusivo requer uma planificação sistemática e flexível, apoiada numa cultura de escola, numa forte liderança, em estratégias de intervenção inovadoras e criativas, numa avaliação eficaz, nos recursos e nos apoios disponíveis e numa comunidade educativa participante.

Estes princípios são do conhecimento de todos os docentes, ou pelo menos deveriam ser, pois estamos envolvidos nesta “arte” que é mais do que ensinar, é educar. Sabemos também, que as políticas educativas atuais apontam para uma escola que se quer renovada, atual, com cultura própria, autónoma e inclusiva. Há legislação que suporta esta ideia de inclusão, por outro lado recebemos diretrizes da Secretaria Regional da Educação, que

sustentam esses normativos e orientam a organização do processo educativo dos alunos e em especial aqueles com NEE.

Sabemos também, e como refere Rodrigues *et al*, (2007), é um empreendimento complexo desenvolver na escola de hoje projetos que apresentem por objetivo a promoção da inclusão de todos os alunos numa política de acesso ao sucesso. Isto porque, de acordo com o autor acima referido, se por um lado “muitas das práticas curriculares e organizacionais de Escola foram sendo impregnadas de uma lógica de exclusão” (*ibidem*, 9), ao invés, “a promoção da inclusão é complexa por estar dependente de tantos fatores que a podem fazer avançar ou recuar” (*ibidem*, 9).

Assim, o cuidado que atualmente se confere ao incremento de escolas que acolham todos, baseadas nos princípios subjacentes ao conceito de educação inclusiva é uma realidade inadiável e patente nos sistemas educativos da maioria dos países, sobretudo a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994.

A implementação deste ideal, ao procurar satisfazer as necessidades individuais e proporcionar um atendimento pedagógico diferenciado, dificulta a exclusão, ao mesmo tempo facilita a oportunidade da realização individual adequada e, conseqüentemente, contribui para aumentar a qualidade na escolha dos projetos de vida de cada um.

A gradual conversão das escolas em organizações de inclusão educativa e social, e a minha escola não foge à regra, provedoras de uma educação de qualidade é uma das mais importantes e atuais prioridades da UNESCO. Desta forma, a criação de uma escola inclusiva, não só é um dever moral e ético, como um direito de todas as crianças, em especial aquelas com NEE mas, a sua implementação não sendo uma tarefa de fácil alcance, é um desígnio que deve passar pela reorganização pedagógica e organização da escola.

Desta forma, e sob esses sustentáculos teóricos e reflexivos, o presente trabalho foi elaborado da seguinte forma: na primeira parte – Enquadramento Teórico, capítulo 3, apresenta-se o referencial teórico dividido em quatro secções, e são elas: organização (conceito); a escola como organização educativa; pensando as organizações (modelo burocrático racional, a escola como burocracia social, o modelo simbólico/cultural e a escola como um palco); a perspectiva de evolução da inclusão (conceito de inclusão, inclusão educativa e escola inclusiva).

Na segunda parte – Análise Reflexiva, capítulo 4, procura dar a conhecer a política de promoção da implementação da inclusão na escola onde exerço há cerca de dez anos, sem esquecer a correlação com os pressupostos teóricos descritos no primeiro capítulo. Ou seja, este capítulo visa dar o cunho de uma política educativa, centrada essencialmente no combate

à exclusão de alunos, defendendo a promoção de uma escola para todos à medida de cada um, centrada nas capacidades e aprendizagens de cada qual.

CAPÍTULO 2 – SUMÁRIO EXECUTIVO

Chegados a outubro de 1988, marco de início do meu percurso profissional. Após terminado o concurso e cumprido todo o processo burocrático das candidaturas e concursos iniciei a minha vida docente, optando eu por lecionar o 2º ciclo, área de letras na CPTV (Telescola). Permaneci durante 13 anos, lecionando a espaços, o 1º ciclo em regime de acumulação.

Com toda a minha juventude e alguma dinâmica/experiência adquirida anteriormente no trabalho com jovens bem como toda a bagagem experienciada nos estágios ao longo do curso, mas simultaneamente com a fórmula trémula de algum medo, pois era uma turma de 5º ano à minha responsabilidade, iniciei as minhas funções docentes. Foi este grupo de jovens com idades compreendidas entre 11 e 16 anos que se veio a revelar determinante para o meu desempenho profissional futuro, pois no ano letivo seguinte os alunos da Telescola passaram para o edifício da escola do primeiro ciclo e aí lecionei o 5º e 6º ano na área de letras.

Nos dois anos seguintes e por concurso fiquei colocado na escola da Ribeira da Janela, uma escola pacata, mas a nível de 2º ciclo havia alunos problemáticos – no ano anterior um dos alunos perseguiu a funcionária da escola com arma branca e removeu o mobiliário da escola pelas escadas abaixo - foi um desafio “descobrir” estratégias para encarar e trabalhar com aquele grupo de alunos, mas a minha bagagem anterior de trabalho com jovens foi-me muito útil e assim, no final do ano letivo ganhei amigos.

De 1993 a 1995 fui colocado numa outra escola – Curral da Freiras – Casas Próximas – e sabendo eu que a minha matriz profissional, até por vocação, foi sempre a de ser professor, na verdade, foi com alguma surpresa para mim, pois acabava de chegar a esta escola, que fui convidado pela diretora a fazer parte da direção da escola com o cargo de Subdiretor.

Assim, um novo desafio bateu à minha “porta”, pois para além das turmas tinha toda a documentação da escola por minha conta – ex.: secretaria (pois as escolas do 1º ciclo com Telescola não tinham administrativas), para além dos contactos com os encarregados de educação – com efeito a total novidade destas novas tarefas viriam a enriquecer a minha carreira docente e alargar os meus horizontes. Este “pelouro”, por um lado, obrigou-me a investir no conhecimento dos normativos legais, por outro, possibilitou-me um contacto presencial com as famílias dos alunos de toda a escola – não só as famílias dos alunos das turmas que lecionava – e, assim, apropriar-me da realidade global socioeconómica dos

agregados familiares, ajudando-os na medida do possível a minorar as suas carências, bem como encaminhá-los para quem de direito.

Foram dois anos complicados uma vez que todas estas tarefas teriam de ser feitas na componente não letiva, bem como, as formações que fiz para me preparar para esta nova função. Foram dois anos que me alargaram horizontes, enriqueceram a minha maneira de ser e pensar, mostrando-me o quanto tinha a aprender.

Após estes dois anos fiz uma passagem, como docente (convidado) destacado, no Estabelecimento Prisional do Funchal no qual lecionei durante três anos e fui coordenador dos exames que eram aplicados aos reclusos por sugestão dos mesmos.

De abril de 2001 a dezembro de 2002 complementei as minhas aprendizagens com a licenciatura, “Qualificação Para o Exercício de Outras Funções Educativas, Educação Especial – Problemas Graves” pelo Instituto Politécnico do Porto (Extensão à Madeira).

Estando eu ligado às causas sociais e vendo que muitos alunos, por variadas razões, não eram capazes de atingir os objetivos propostos e sentindo-me incapaz de compreender a razão, pois não era só falta de estudo, neste sentido é fundamental no desempenho das nossas funções enquanto professores, identificar as situações e problemáticas para melhor intervir e procurar minimizar as dificuldades e necessidades sentidas pelas crianças e as suas famílias, pois estas também sofrem, ou seja, focalizar e identificar as problemáticas, procurando sempre, ter como finalidade solucionar, na medida do possível, o bem-estar da criança e sempre que possível o da família. Com este propósito candidatei-me ao curso acima mencionado.

Foi uma experiência muito gratificante, pois veio colmatar as minhas características e necessidades para trabalhar com alunos com características especiais. Alunos estes, que preocupavam e preocupam a escola, bem como os seus encarregados de educação, uma vez que sou defensor de uma escola para todos à medida de cada um. Esta é uma ideia que irei desenvolver mais à frente.

A partir do ano letivo de 2002/2003 iniciei as minhas funções docentes como docente de educação Especial, passando por duas escolas, Professor Manuel Santana Barreto – Fajã da Ovelha até 2009 e desde esta data até a atualidade na EB1/PE de Boliqueime – Santo António, Funchal.

No ano letivo de 2009/10, mais uma vez surgiu a necessidade de atualizar os meus conhecimentos, daí frequentar o “Curso de Formação de Formadores” que me preparou para ministrar formação aos docentes, curso este da responsabilidade da Secretaria Regional da Educação.

No ano subsequente, fui nomeado Avaliador Interno até ao ano 2014-2015, cuja função era intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho docente. Desde esta data até à atualidade faço parte da “Bolsa de Avaliadores Externos da Secretaria Regional da Cultura.

Desde setembro de 2015 até à atualidade fui eleito pelo Conselho Escolar para ocupar o cargo de Substituto Legal do Diretor (Subdiretor) na direção da escola.

No exercício deste cargo, as minhas funções envolvem áreas diversificadas e que a título informativo passo a enumerar:

- Ministar, coordenar o apoio e acompanhamento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Participar, na qualidade de substituto legal do diretor em toda e qualquer reunião para a qual seja convocado ou na impossibilidade de presença do diretor, fazê-lo representar;
- Membro da Secção de Avaliação – responsável pela uniformização da avaliação docente.

Gostaria de salientar que todas estas tarefas são executadas fora do horário letivo, ou seja, só o Diretor é o único que tem dispensa da componente letiva. É mais um “fardo” para quem ocupa o cargo de Substituto Legal do Diretor.

Estou ciente que a minha vocação foi e será sempre a arte de bem ensinar/educar. Mas, surgiram oportunidades atrás mencionadas, que exigiram mais de mim, as quais levaram-me a enveredar pelo caminho da ajuda à gestão – cogestão, partilha de responsabilidades. Assim, para que o meu desempenho fosse o mais profícuo, procurei manter-me o mais possível atualizado e para tal frequentei vários seminários/ações de formação. Destaco alguns pelo grau de importância que tiveram ao longo da minha carreira:

- De março a maio de 2010 – curso de formação, subordinada ao tema “Qualificar para Formar”, promovido pela Secretaria Regional da Educação e Cultura, num total de 40 horas, cujos módulos nucleares foram os seguintes:
 - i. Psicologia da Aprendizagem do Adulto;
 - ii. Metodologia e Investigação em Educação;
 - iii. Supervisão Pedagógica;
 - iv. Conceção e Gestão da Formação.

- De 22 a 27 de março de 2014 – “Avaliação de Desempenho e Ética Profissional”, promovida pelo Sindicato dos Professores da Madeira, num total de 30 horas, cujos conteúdos nucleares foram os seguintes:
 - i. Avaliação de desempenho, Ética e Qualidade Educativa;
 - ii. Avaliação e *Ethos* Organizacional;
 - iii. Ética Educacional e Deontologia Profissional:
 - Padrões de conduta organizacional e profissional;
 - Avaliação e decisão profissional;
 - Dimensão reflexiva e formativa da avaliação de desempenho;
 - *Ethos* profissional e formação contínua;
 - Dimensão sumativa da avaliação de desempenho.

- De 25 a 30 de janeiro de 2016 – subordinada ao tema “Profissionalismo e Profissionalidade Docente no Século XXI: desafios contradições e oportunidades, promovida pelo Sindicato dos Professores da Madeira, num total de 30 horas e os conteúdos foram:
 - i. Abordagem Histórica do Trabalho e da Profissão Docente;
 - ii. Globalização, Educação e Ensino;
 - iii. A Profissionalidade Docente em Contexto Educativo.

Concluído este capítulo acerca de quase três décadas do meu percurso profissional, gostaria de fazê-lo referindo-me que ao longo desta etapa sempre pautei a minha atuação com um grande objetivo – MELHORAR/COMPREENDER - pois este é o desígnio de qualquer ser humano, ainda mais quando tem algumas responsabilidades ao nível da orientação, acompanhamento e aconselhamento de outros seres humanos. Para que a escola pública saia reforçada e melhor harmonizada, contemplando todos os seus “atores”, ou seja, para que haja um “bem-estar”, é necessário desenvolver, fomentar, partilhar e refletir acerca das melhores e mais eficazes práticas e fortalecer ajudando a criar uma liderança da direção da escola, tendo como lema fundamental, fomentar uma escola pública de excelência, proporcionando qualidade elevada no ensino ministrado à nossa comunidade educativa.

Para que este desiderato aconteça penso que da minha parte há características inatas à minha própria personalidade que me ajudaram neste percurso, pois são traços marcantes da personalidade, tais como:

- a persistência, o otimismo, a resiliência e a visão para o futuro e o não menos importante a capacidade de socialização, colocar todos os atores em palco a desenvolverem um único texto.

Foi e será assim que me tenho pautado na minha atuação como ator neste vasto palco que é a escola, na qual todos os anos deparo-me com novos atores, novas maneiras de atuar, mas todos os dias tento fugir ao conformismo e SONHAR porque o sonho comanda a vida e como diz António Gedeão “sempre que o homem sonha o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos de uma criança.”

CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Organização – conceito

Quando falamos em organização seja ela de que tipo for, é nos difícil pensar em atividades que não estejam ligadas a esta forma de construir relações sociais e de produção. Assim, uma organização é construída com base nas relações sociais ligadas à produção. As organizações estão presentes em variados sectores vitais e fazem parte das mais diversas atividades do nosso quotidiano, e, segundo Silva (2013: 43) “afetam fortemente cada aspeto da existência humana – nascimento, crescimento, desenvolvimento, educação, trabalho, relacionamento social, saúde e até mesmo a morte”.

Desde o início da humanidade que surgiu a necessidade de criar uma ordem, organização plausível, no complexo caos da existência. O termo “Organização” é originário do vocábulo “*organon*”, cujo significado é instrumento, utensílio. Mas, de acordo com a literatura, este conceito refere-se a unidades e entidades sociais ou então reporta-se a condutas e processos sociais.

Desta forma podemos afirmar que “o homem moderno é o homem dentro de organizações” e que “a vida contemporânea (...) é dominada por organizações grandes, complexas, formais, (Blau e Scott, 1970: 11) e que “a sociedade moderna é uma sociedade de organizações” (Etzioni, 1967: 173). Segundo este autor, esclarece o conceito de organização como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídos e reconstruídos, a fim de atingir objetivos específicos” (*ibidem*: 173). Assim, podemos encontrar uma primeira definição para o termo “organização” como sendo um conjunto “de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objetivos comuns” (Cunha *et al*, 2007: 38), ou seja, o conjunto de elementos que cooperando pretendem atingir o seu objetivo: manter a organização viável. Portanto, as nossas vidas são “construídas” em contextos organizacionais e somos todos nós influenciados constantemente pelas organizações e essencialmente, pelas relações que se estabelecem entre elas.

Barnard (1971: 26-29) define organização como um “sistema cooperativo”, sendo este “um sistema complexo de comportamentos físicos, biológicos, pessoais e sociais, entre os quais existe uma relação sistemática e específica em razão à cooperação de duas ou mais pessoas que visam um determinado fim”.

Segundo Simon (1965: 16) as organizações são importantes, porque somos “moldados” por organizações em que atuamos como profissionais criando “qualidades e hábitos pessoais” e porque elas proporcionam “os meios para exercer autoridade e influenciar os demais”.

Também Mèlèse (1979) afirma que o conceito de organização recai sobre “um conjunto de sujeitos que usam um conjunto de meios para realizar funções organizadas em prol de objetivos comuns” (*ibidem*: 35). Shein (1986) coloca a tónica na sua ideia de organização como sendo a coordenação racional de atividades de um grupo de pessoas, tendo como objetivo a execução de um propósito ou intenção expressa e comum, mediante uma distribuição de tarefas e funções, através de uma hierarquia de autoridade e conseqüentemente de responsabilidade.

Para Maximiano (1992: 56) “uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem como finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização torna-se possível perseguir e alcançar objetivos, que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa ou pequena oficina. Um laboratório ou corpo de bombeiros, um hospital ou uma escola são todos exemplos de organizações”.

No seguimento desta ideia de organização orientada para determinados fins, podemos acrescentar a ideia de Bengt (1993) que nos diz que as organizações são estruturas sociais criadas deliberadamente por indivíduos, grupos ou classes, com a finalidade expressa de alcançar objetivos comuns. Defende ainda que as organizações podem ser formais ou informais.

Como afirma Charles Perrow, as organizações diferem umas das outras na forma como são dirigidas em função dos serviços que prestam. Não haverá uma melhor maneira de dirigir as organizações. A melhor maneira acaba por ser de maneiras diferentes, pois, “o que funciona num tipo, não funciona noutro” (*ibidem*, 1981: 70), isto devido às especificidades de cada uma.

Coerente com este raciocínio e olhando de um ponto de vista mais clássico, podemos afirmar que uma das definições de qualquer organização é um conjunto de duas ou mais pessoas que efetuam tarefas, quer seja em grupo ou individualmente, mas sempre de forma coordenada e controlada, movimentando-se num determinado contexto ou ambiente, com a finalidade de alcançar um objetivo pré definido com a afetação eficaz de diversos meios e recursos disponíveis, liderados ou não por alguém com funções de planejar, organizar, liderar ou controlar.

Nesta linha de pensamento, Petit e Michel, (1988: 15-16) afirmam que “uma organização não pode resumir-se a uma soma de indivíduos, de grupos, de oficinas, de gabinetes ou serviços. Estes elementos estão em interdependência para a realização de um objetivo comum: produzir um bem ou um serviço”.

Chanlat (1996: 40) defende que “as organizações contemporâneas exercem influência cada vez maior sobre as condutas individuais, sobre a natureza, as estruturas socioeconómicas e a cultura”, isto deve-se às diversas conquistas da nossa sociedade, sejam elas culturais, económicas, sociais, técnicas, científicas ou industriais e estão interligadas às diferentes organizações quer pública, quer privada, ou seja, as organizações modificam a sociedade e ajudam a “edificar uma ordem social mundial”. Sousa (2012: 23) consubstancia essa percepção da importância das organizações no quotidiano das pessoas, afirmando que:

(...) vivemos numa sociedade organizacional: as organizações estão em toda a parte, suprimos nossas necessidades por meio de organizações; trabalhamos, divertimo-nos, relacionamo-nos, agimos politicamente, reivindicamos, enfim, atuamos em organizações. Somos parte delas e elas são parte de nós: portanto, vivemos e agimos sob condições organizacionais.

Já Selznick (1971: 4-7) tem uma visão crítica do conceito de organização como sendo “um exercício de engenharia” ou então “sistema forma de regras e objetivos”. Na sua maneira de ver, organizações consistem num conjunto de “tarefas, poderes e normas de procedimentos” com o objetivo de alcançar o cumprimento de um determinado objetivo, e continua, “um instrumento técnico para mobilização das energias humanas, visando uma finalidade já estabelecida”. Segundo este autor uma organização é definida como um sistema formal e técnico é um conceito insuficiente uma vez que as “relações formais coordenam papéis ou atividades especializadas, e não pessoas”.

No seguimento do seu raciocínio (*ibidem*: 4-7) o autor tem um conceito de organização dividida em duas vertentes e são elas: “um grupo de seres humanos vivos” e uma “instituição”. Assim, na primeira vertente focaliza-se na “estrutura informal” da organização, “que surge quando entra a personalidade do indivíduo, os seus problemas pessoais e os seus interesses”, desta forma as pessoas não são apenas “materiais de manipulação ou consumo”, ou apenas como fator de produção. De acordo com a segunda vertente, a organização é vista como uma instituição, ou seja, como o “produto natural das pressões e necessidades sociais – um organismo adaptável e recetivo” é necessário prestar certa atenção à sua história e lembrar como foram influenciados pelo meio social”, as organizações como instituições. Seguindo a ideia do autor, as organizações são “misturas complexas” do sistema formal e técnico planeado, conjugado com as condições ambientais internas e externas da organização.

Na perspectiva de Selznick (1967: 30) “a configuração administrativa formal” por si só não é capaz de retratar a realidade empírica e abstrata de uma organização, uma vez que lhe faltam as “dimensões não racionais do comportamento organizacional” argumento este não contemplado nas “estruturas Formais” que “representam instrumentos racionalmente organizados para a consecução de objetivos enunciados”, ou seja, como afirma o autor (*ibidem*: 31) “sistemas de ação racional estão inexoravelmente incorporados a uma matriz institucional”, afetando a estrutura formal e a estrutura social das organizações.

Surge assim um novo conceito, “estrutura social” que propicia uma dupla perspectiva de análise para as organizações: como uma economia e como uma “estrutura social” adaptando-se a um ambiente institucional externo.

Segundo Blau e Scott (1970: 13), existem diferenças entre organizações sociais que se definem como unidades sociais pré estabelecidas “com o propósito explícito de chegar a certas formalidades”, tais como hospitais, polícia, clubes associações entre outras e as organizações sociais, como a família ou grupo de amigos, as primeiras como organizações formais, organizações de produção ou de serviço e as segundas como organizações informais, relações sociais informais dentro das organizações formais. Assim, para Blau e Scott (1970: 15), organização social “refere-se às maneiras nas quais a conduta humana se organiza socialmente, isto é, as regularidades observadas no comportamento das pessoas, regularidades essas, mais devidas às condições sociais nas quais as pessoas se encontram do que às suas características fisiológicas ou psicológicas como indivíduos”. Assim, estão criadas as condições para a subdivisão das organizações sociais em duas vertentes: as redes das relações sociais, que representa a estrutura social e as orientações compartilhadas representada pela cultura. Desta forma há um efeito de carambola, como justificam os autores “uma rede de relações sociais transforma um agregado de indivíduos num grupo (ou agregado de grupos numa estrutura social mais ampla), e o grupo é mais do que a soma dos indivíduos que o compõem” (*ibidem*: 15).

Sabemos que, enquanto houver seres humanos a coabitar nascerão organizações sociais. Estas são originárias a partir de dois padrões que emergem na sociedade: as instituições sociais e uma segunda, as condutas humanas. Blau e Scott dão exemplos de organizações sociais como: a família, um grupo de amigos, uma comunidade ou um mercado, uma vez que esses agregados têm intercâmbios entre si e esses intercâmbios adicionam elementos à estrutura social e à cultura, justificando que o todo é mais que a soma das partes. Já Etzioni (1967: 9) também faz a distinção entre organização e grupos ou organizações sociais, definindo este último como

(...) unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídos e reconstruídos a fim de atingir objetivos específicos. Incluem-se as corporações, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões; excluem-se as tribos, as classes, os grupos étnicos, os grupos de amigos e as famílias.

Ainda e segundo estes autores, o grupo só é considerado como tal quando existir algo que unifique os indivíduos que o compõem, assim este algo, são as relações sociais dentro de uma estrutura comum.

Olhando as organizações formais, estas são criadas deliberadamente para cumprir objetivos com a coordenação dos esforços coletivos, ou seja, não têm criação espontânea, mas, segundo Blau e Scott (1970: 17) “foram formalmente estabelecidas com o propósito explícito de conseguir certas finalidades”.

Ainda para Blau e Scott (1970: 18) acerca de organizações informais afirmam que “dentro de toda a organização formal, aparecem organizações informais. Os grupos constituintes da organização, como todos os grupos, desenvolvem os seus próprios hábitos, valores, normas e relações sociais, conforme os seus membros vão vivendo e trabalhando juntos”.

Segundo Wahrlich, (1986: 56) citando Selznick (1948), refere-se às “leis não escritas” como sendo as interações informais que se tornem, com o tempo, institucionalizadas, podendo passar a formais se forem registadas em estatutos ou regimentos, ou então se houver pressão de outros grupos com a finalidade de proporcionar mudanças nas “leis não escritas” e institucionalizadas na organização.

Para Simon, Smithburg e Thompson (1952, citados por Wahrlich, 1986: 51) afirma que:

Com a expressão *organização informal* se quer expressar o padrão global de comportamento adotado – a maneira pela qual os membros da organização realmente se comportam – na medida (em) que esses padrões não coincidem com o plano formal.

Também Wahrlich (1986: 52) corrobora esta ideia afirmando que:

(...) organização informal é a que ocorre quando a organização formal começa a operar, constitui o resultado da interação espontânea dos membros da organização, o impacto das personalidades dos atores sobre os papeis que lhes forem destinados. Daí não haver estrutura formal sem a sua informal contrapartida (...).

Assim, em qualquer pesquisa ou estudo relativo ao tema organizacional, estão contemplados os dois tipos de organizações: formal e informal. Blau e Scott (1970: 18) defendem que “É impossível compreender a natureza de uma organização formal sem investigar as redes de relações informais e as normas extraoficiais, assim como a hierarquia formal de autoridade e as regras oficiais”.

Segundo estes autores (Blau e Scott), essa distinção tem razão de existir, porque é realizada com a finalidade de conhecer e compreender a realidade, uma vez que, o que há é uma organização que tem na sua composição as duas dimensões de análise.

Como conclusão podemos inferir que, na análise de uma Sociologia de Ação Organizacional são aqui retratadas como construções complexas de interação de seres humanos que realizam em diferentes mundos, assim, cada elemento “afrota quotidianamente as situações de mundos distintos” (Boltanski e Thévenot, 1991: 266) sabendo reconhecer e posicionar-se a elas numa sociedade.

Desta forma, a discussão apresentada evidencia que “não é tarefa fácil conceituar as organizações” (Souza, 2012: 25). Segundo este autor o conceito de organização deve refletir a multidimensionalidade que caracterize e condicione a entidade. Para este autor, “organização é, antes de tudo, um local social, e, fundamentalmente, um processo social”.

Após várias pesquisas a vários autores para a elaboração deste trabalho, foi fácil observar que não existe uma definição acessível e consensual acerca deste tema – Organização – conceito, pois é um tema bastante abstrato. Verificamos que existem diferentes explicações e diferentes ideias, embora similares, mas o que ressalta é o fator humano, uma vez que diferentes indivíduos reagem de diferentes formas às mesmas situações.

2. A Escola como Organização Educativa

Sabendo que “organização” é um tópico difícil de delimitar e atendendo à circunstância do nosso pensamento teórico só se encontrar com o da educação no âmbito da aplicação das vivências e da experiência, consideramos importante e pertinente utilizar este espaço para definir em traços gerais, o conceito de organização à luz da educação.

Assim, tendo como premissa que as “organizações são unidades sociais (agrupamentos humanos) intencionalmente construídos, a fim de atingir objetivos específicos” Etzioni (1984, citado em Costa, 1988: 10-11), corroborado por Bilhim (206: 21) que afirma, “a organização é uma identidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos”, é importante, aprofundar algumas destas questões, que não têm explicação real e concreta acerca da organização educativa. Havendo esta e muitas outras definições que resumidamente nos dão a ideia de organização, ela não permite na sua generalidade, encontrar a verdadeira

essência das mesmas. Referindo Costa (1988: 12) a “definição de organização requer verificar e assumir as perspectivas onde esta se encontra”.

Deste modo, as definições, os conceitos, os planos na teoria, podem ser observados de uma forma geral e nesta ordem de ideias, Lima (1992) refere que não é “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (referido por Costa, 1998: 12). Desta forma, para que se possa definir a essência de algo, é necessário deixar o geral, ou seja, sair da multiplicidade e mergulhar no particular, mesmo que este se encontre repleto de uma panóplia de planos ou concetualizações.

Nesta linha de pensamento, definição de organização escolar revê-se com clareza em qualquer outra definição, descrita no capítulo anterior. É fácil encontrar uma definição de organização que se aplique à escola, ou deixar de encontrar a escola como um exemplo de organização, descrevendo-a como tal. Como refere Lima (1998 a: 63) “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação”, porque afinal “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (*ibidem*: 47).

Atendendo à definição concetual de organização, a escola apresenta algumas particularidades, visto que “a escola tem características próprias, quando comparada com outras organizações, como por exemplo as empresas, tem servido de álibi para justificar resistências à consideração da escola como objeto de estudo de análise organizacional” (Afonso e Estêvão, 1992: 42).

Atendendo ao fator da escola ser constituída por uma variedade de particularidades político-culturais organizacionais, esta apresenta-se como sendo

socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singular os processos e produtos que os dirigentes os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objetivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar (Bush, 1986: 5-6).

De acordo com Torres (1997) a definição da essência da estrutura organizacional escolar baseia-se no controlo político, administrativo e burocrático da escola, e no sistema educativo centralizado, na fraca autonomia organizacional ligada a uma ausência de uma direção localizada, na particularidade dos objetivos emanados pela tutela e organizacionalmente estabelecidos, embora, o assumir da escola como organização seja pautada pela diferença de empresa nos aspetos importantes acima mencionados e relativos ao

ponto de vista sociológico. A escola não pode ser considerada senão num quadro organizacional.

Desta forma, a escola também está sujeita ao mesmo quadro de modelos teóricos de análise, como uma empresa, uma vez que se apresenta como uma organização socialmente instituída para alcançar certas finalidades. Ela rege-se como a maior parte das outras organizações, por uma vasta panóplia de particularidades tais como: objetivos, poder, estruturas, tecnologias e também, ao salientar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho.

Um dos marcadores organizacionais mais oportunos de organização escolar prende-se com a

hetero-organização, conferindo, desde logo, às suas abordagens um cariz mais completo e polifacetado e, não raras vezes, controverso pela parcialidade analítica em que alguns estudos parecem incorrer ao privilegiar, exclusivamente, níveis de análise mais gestionárias ou empresariais, esquecendo este duplo enquadramento da escola como organização: por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e, por outro lado, os atores periféricamente localizados, como seus (in) fiéis decalques (Torres, 1977: 55).

Assim, e de acordo com Lima (1998 a), o surgir da escola como organização, necessita que o seu estudo apresente o enfoque de acordo com duas grandes ideias organizacionais analíticas: a ideia das orientações para a ação organizacional e a ideia da ação organizacional a que correspondem diversas estruturas e regras. O autor propõe que o estudo da escola como organização tenha o enfoque em três planos diferentes: o normativo (abordando as estruturas e regras formais), o interpretativo (abordando as regras não formais), e o descritivo (abordando as estruturas e as regras atualizadas).

Mais tarde, Lima *et al*, (2011), deu seguimento reafirmando a mesma linha de pensamento, que:

a compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos e, no caso da abordagem que vimos propondo, especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológicas das organizações. Mas, exige também que, a partir dos referenciais de análise fornecidos aqueles, se integrem enquanto objetivos de estudo os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos, isto é, as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão (Lima, 2011: 16).

Mas, o colocar em prática as concetualizações atrás referidas, tem a ver com as perspectivas, do enquadramento, das pessoas que compõem essa organização, pois aquilo que dá a identidade à organização é precisamente a sua natureza interna. É esta perspectiva que Costa (1998) refere como “imagens organizacionais” (*ibidem*: 12), contribuído para a compreensão da escola como uma “organização fractalizada e multidiscursiva, advindas de várias lógicas de acção” (Estêvão, 2004: 53). Seguindo este campo de investigação que

apresenta muitas facetas, encontra semelhança com o “universo de justificação múltipla” observado por Derouet (1992, apresentado por Estêvão, 2004: 55). Assim, os educadores devem saber “agir em vários mundos, a coordenarem as suas acções, a resolverem os seus conflitos e dissensos, a aprenderem, em fim, a passar de um sistema de referência (mundo) para outro” (*ibidem*: 55). Olhando para esta faceta verifica-se que há a necessidade de existir no interior da organização uma boa convivência entre o mundo formal e o mundo informal, bem como, a capacidade de nos movimentarmos entre eles. Por conseguinte, Estêvão (2004: 63-64) refere que todas as relações no meio escolar têm “a racionalidade instrumental do sistema e a racionalidade comunicativa do mundo de vida”, assim, a primeira focaliza-se na natureza formal e burocrática e a segunda, a natureza informal e política. Os educadores que fazem parte de uma organização escolar exercem a sua ação num contexto de “dupla funcionalidade” (*ibidem*: 65), verificando-se que esta dualidade não passa de uma inter-relação de duas realidades onde as fronteiras se esbatem.

Neste contexto de “dupla funcionalidade” podemos inferir que a “racionalidade instrumental sistémica” tem a sua função facilitada pela impessoalidade gerada no seu meio. Como iremos verificar, o poder legítimo, de natureza burocrática-racional, refugia-se nos regulamentos e posições hierarquizadas sem estratégias, negociações, conflitos e ideias diferentes, de nível informal. A “racionalidade comunicativa educacional do mundo de vida” (*ibidem*: 65) gera a confrontação com o mundo real, que se rege pelos conflitos, negociações, jogos de incerteza, margens de liberdade, ou seja, relatividade humana.

Não obstante esta dupla funcionalidade, é necessário haver uma sã convivência entre todos os elementos que a compõem, como refere Estêvão (2004) uma “civilidade mínima” respeitando as “regras de um relacionamento cívico mínimo, e de uma coerência e equilíbrio aceitáveis” (*ibidem*: 55).

Esta perspetiva de escola como “um lugar em vários mundos”, Derouet (2000, citado por Estêvão, 2004: 52) encontra correspondência nas ideias de organização da escola apresentadas por Costa (1988). Deste modo, e de acordo com este autor, estas “imagens” estão ligadas a “metáforas” que, segundo Morgan (1986, citado por Costa, 1988: 15) são “um modo de pensar e um modo de observar que penetra na forma como geralmente compreendemos o nosso mundo”.

Agora, indicamos os elementos que compõem as “Imagens Organizativas da Escola”, segundo Costa (1988 a: 14) e são eles, “Escola como empresa, Escola como burocracia, Escola como democracia, Escola como arena política, Escola como anarquia e Escola como cultura e os seus “Mundos de Vida” de acordo com Estêvão (2004: 53) sendo eles os

seguintes, “Mundo doméstico, Mundo industrial, Mundo cívico, Mundo mercantil e Mundo mundial”, sem com isto ter a intenção de estabelecer qualquer associação.

Costa (1988) refere que não existe “um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares” (*ibidem*: 7), uma que vez na teoria, os projetos e os planos parecem perfeitos e com aplicabilidade, mas chegados à prática, tudo se pode alterar perante uma imprevisibilidade.

Terminando este capítulo, consideramos que, de uma leitura sociológica e organizacional de escola enquanto organização, é necessária a apresentação de um modelo teórico de análise. Deste modo, darei mais atenção a alguns modelos organizacionais partindo de uma perspetiva mais geral, passando para uma perspetiva mais particular, focado nas organizações escolares, acerca das quais, incidirá o meu trabalho. Existindo uma variedade de modelos que nos são “oferecidos” pela Teoria Organizacional, o meu enfoque incidirá no “Modelo Burocrático Racional” e no “Modelo Cultural”, no capítulo seguinte.

Estes Modelos dão-nos a possibilidade de “descobrir” e compreender aspetos que estão pouco visíveis nas organizações escolares. Assim, o Modelo Cultural dá-nos uma melhor visão e acesso a uma leitura mais explicativa dos meandros do funcionamento da escola, conferindo-lhe um sentido mais simbólico.

O Modelo Burocrático Racional por ter sido (e ainda é) muito aplicado à escola enquanto organização, uma vez que a sua cultura marca uma perspetiva integradora e coesa.

Uma vez que existem outros modelos organizacionais que poderiam servir de suporte à realização deste trabalho, pareceu-me mais apropriado a escolha destes dois modelos e, uma vez que, a teoria/modelo da burocracia é o quadro de referência mais utilizado para dar explicação às dinâmicas da escola. Assim, darei continuidade ao meu trabalho começando pelo Modelo Burocrático Racional.

3. Pensando as Organizações

Uma vez chegados aqui, pensamos ser necessário aclarar alguns princípios básicos acerca da estrutura das organizações, pois fazem parte do nosso campo organizacional e vistas as organizações como “realidades complexas e multifacetadas, repletas de variedades” (Cunha *et al*, 2007: 39) é importante entrar no seu interior, analisar para melhor conhecer a sua estrutura interna, que apresenta na sua composição um elemento formal e outro informal. Percebendo que as organizações são de natureza plural é importante verificar que estes dois

elementos (formal e informal) não interagem isoladamente, ou seja, a sua interação caracteriza-se pela sua junção não se podendo definir limites ou fronteiras fixas. Assim, podemos verificar que os membros das organizações podem pertencer em simultâneo a “grupos funcionais formalmente estabelecidos na organização para a realização de tarefas específicas” e “a grupos informais que emergem para a satisfação de interesses pessoais – mas também organizacionais” (*ibidem*: 405).

Tendo em conta a escola como organização especializada, evidencia-se na maioria das situações, a sua dimensão institucional, ou seja, uma instituição social, sendo a mais reconhecida por toda a sociedade, na qual há a tendência a esquecer a sua dimensão organizacional.

Neste quadro, a escola na sua individualidade é uma instituição muito específica exposta “às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos utilizadores em particular” (Costa, 1996: 7). Assim sendo, o estudo, a reflexão e toda a investigação acerca da escola recai no seu lado organizacional, onde constam as suas normas, as suas dinâmicas, os seus valores, objetivos, convicções e sensibilidades próprias.

Podemos afirmar que, numa escola, para além dos aspetos formais coexistem os aspetos informais. Nestes criam-se as relações de poder, gerando por vezes, uma influência superior às relações hierárquicas.

Por conseguinte, a dinâmica organizacional da escola não é mais do que o resultado de uma mistura das “prescrições formais e processos informais apoiando-se uns aos outros, em que as prescrições formais se enraízam numa estrutura de poder e em processos de troca e de negociações informais para as quais elas fornecem por sua vez os argumentos e os recursos” (Friedberg, 1993: 153).

Cabe agora apresentar alguns aspetos que caracterizam a escola e são eles: a sua relação de proximidade entre os gestores e os docentes; os alunos são a matéria-prima, o que dá desde logo à escola, uma característica especial; a dificuldade de consenso na definição de objetivos, relativamente a outras organizações, uma vez que a diversidade da participação dos seus diferentes atores, com interesses/objetivos diferentes e próprios de cada um, muitas vezes díspares do grupo, “diferem nos valores, preferências, crenças, informação e perceção da realidade, sendo estas diferenças douradoras e mudando lentamente, que por sua vez colidem em algumas situações como carácter normativo” (Lima, 1998: 61).

Segundo Formosinho (1985: 5), a escola é uma “organização específica de educação formal”, ou seja, a escola apresenta-se como uma entidade com características específicas.

Neste quadro, podemos afirmar que a escola é uma organização, mas, alcançar um conceito para a organização escolar torna-se muito mais complicado, uma vez que atendendo às razões já invocadas, às características referidas, às dimensões e às propriedades organizacionais mencionadas, estão longe de alcançar o consenso por parte de quem estuda estes fenómenos.

Regressando à estrutura formal das organizações, esta “foi planificada e desejada pelos seus criadores; prescrita e regulamentada”, no entanto “nunca se encontra plenamente realizada no comportamento dos seus membros” e “visa atingir o objetivo da organização utilizando de forma racional os meios disponíveis” (Tannenbaum, 1967, citado por François e Dubois, 1998: 24-25). Abordando a estrutura formal, vamos apresentar o Modelo Burocrático-Racional preconizado por Max Weber sem com isto ter a intenção de efetuar uma “colagem” de paradigmas, pois estes são falíveis em pormenores diferenciados e de escalas por natureza diferentes.

Por outro lado, temos a estrutura informal que espelha a importância das interações dos seus atores no centro das organizações, ou seja, as relações humanas, pois são “um conjunto de comportamentos não previstos pela organização formal” (*ibidem*: 25). De acordo com Blau e Scott “as organizações informais surgem em todas as organizações formais estando as raízes desses sistemas informais implantados na organização formal e alimentam-se do aspecto formal do seu agenciamento” (cit. Em François e Dubois, 1998: 25). Mas, para que o sistema informal atue no sistema formal é necessário que os seus elementos formem grupos denominados núcleos de ação diferenciando-se em: instrumentais; centrados na tarefa; de amizade; pelas relações pessoais e de interesse, pela união de objetivos sejam organizacionais ou pessoais. Goffman (1968, cit. François e Dubois, 1998: 27), afirmam que estas estratégias informais são “adaptações secundárias”. Dando seguimento a esta reflexão, mais à frente e a título de melhor compreensão, iremos analisar esta estrutura com base no Modelo Cultural, sendo nosso propósito não realizar uma ligação estreita e cingindo-se às duas.

Quando se fala do sistema formal das organizações e utilizando os aspetos tais como: “homogeneidade, a unicidade de objetivos, o primado da construção e a formalização” (Cunha *et al*, 2007: 41), surge uma ideia de controlo sobre o comportamento dos indivíduos e dos grupos dando como certa a previsibilidade dos mesmos. O modelo formal, pelo uso da formalização, tal como a atividade racional, bem como a burocracia, esbatem as zonas de incerteza tão receadas pelos que têm o poder, reduzindo “os limites da ação individual e assegura que tudo ocorrerá de acordo com o esperado” (*ibidem*: 41).

De acordo com Thompson (1967, cit. Cunha *et al*, 2007: 41), este modelo formal “transmite uma racionalidade, de natureza Weberiana, pela transmissão de controlo, tecnologia não-humana, previsibilidade, eficiência, calculabilidade e consequências irracionais”. Uma vez que o ser humano não é uma máquina, como previsto neste modelo, este sistema apresenta-nos duas alternativas: a primeira a “adaptação primária, cujo resultado é a obediência e a segunda a adaptação secundária” onde emerge a criação de estratégias ou “meios proibidos para iludir assim, as pretensões da organização, relativos àquilo que deveria fazer ou receber e, desta forma, àquilo que deveria ser” (François e Dubois, 1998: 27).

Com a pressão imposta pelo sistema formal e racional, o indivíduo resiste e reage por desenvolver um esquema emocional e psicológico que impede a isenção na resposta. É nesta dualidade comportamental, uma espécie de sobreadaptação, que o indivíduo apresenta como resposta a criação do sistema informal no seio da própria organização formal, “através de comportamentos, relações e estratégias não previstas pela organização” (*ibidem*: 27).

Assim, estas estratégias têm como premissas, que os indivíduos estão “dotados de uma inteligência e de uma margem de liberdade mais ou menos grande, mas nunca inexistente” (*ibidem*: 111). A partir desta realidade, os indivíduos tentam aceder aos recursos de um determinado acontecimento beneficiando das “margens de liberdade deixadas pela organização que não pode regulamentar tudo” (*ibidem*: 111). “Supor que é possível ‘racionalizar’ completamente as decisões, corresponderia a desejar que os seres humanos perdessem a sua natureza” (Cunha *et al*, 2007: 578). Verificando-se que as “regras racionais que recompensam o cumprimento e punem o incumprimento” (*ibidem*: 788) são postas em ação, o indivíduo tem por opção a adaptação primária ou secundária. Optando pela primeira, esta caracteriza-se pela obediência e ao cumprimento sem resistência, mas, se optar pela segunda – adaptação secundária – são criadas estratégias, táticas de resistência informais, surgindo os grupos que “fogem aos controlos institucionais” uma vez que estão “fora das categorias estabelecidas e estabilizadas” (François e Dubois, 1998: 30).

Quando as organizações não dão margens de manobra aos subordinados, é claro que nasce o jogo estratégico e como afirma Argyris (1970, cit. Por François e Dubois, 1988: 24), “satisfazer as aspirações do trabalho, a sua pirâmide hierárquica e o seu cortejo de submissões e de dependências (...) entram a autoestima e o sucesso psicológico”. Desta forma, a integração do sistema formal e informal afirma-se como lógico, não só para o bem da organização, que é composta por atores que necessitam de leis, mas também pela flexibilidade e recetividade face ao meio e aos próprios indivíduos que compõem a organização. Corroborando esta ideia, Buchanan e Badham (1999, cit. Por Le Flanchec e Plane, 2009: 166)

referem o “poder encastrado” porque são aspetos nem sempre visíveis do poder, nem mensuráveis, ficando assim ocultos. Refere-se a pequenas estruturas que surgem por detrás da organização, estrutura formal, uma vez que “raramente representa a realidade das relações de poder no seio da organização” (Le Flanchec e Plane, 2009: 166). Estes subgrupos não são criados pelo poder formal, porque nascem no interior da organização pelas tensões concebidas entre os indivíduos, “por meio de comportamentos, relações e estratégias não previstas pela organização” (François e Dubois, 1998: 27). Estes subgrupos surgem, pois, pela união das pessoas de acordo com as suas relações de afinidade de vários tipos e entre diferentes níveis hierárquicos.

De salientar, que havendo estas relações informais, em muitos aspetos, estas são convenientes à própria organização formal, como classifica Haraszti (1976, citado² por François e Dubois, 1998: 28) de “peruca”. Ainda, de acordo com os autores, nasce a necessidade de troca de favores ou influência, tendo por “base uma prática ou conveniência” entre um superior e um subordinado, “fecho os olhos ou até vos ajudo a realizar certos actos informais em troca do vosso silêncio” (*ibidem*: 29). Estas trocas de favores podem ser evidenciadas pela manipulação de determinados símbolos, como por exemplo: o vestuário; comportamentos, que podem ser utilizados como uma “maneira táctica para influenciar o comportamento dos outros” (Le Flanchec e Plane, 2009: 167). Este tipo de relações obscuras, de troca de favores ou meio de pressão, muito raramente são referenciadas ou discutidas entre os membros da organização, ao invés, são dissimuladas, escondidas, mas na realidade existem com maior frequência do que se pensa, são referidas como “tráfico de influências” ou “jogo sujo”.

3.1 O Modelo Burocrático

Dando seguimento ao trabalho, pensamos ser necessário esclarecer melhor a organização formal ao nível da sua realidade e aprofundar o estudo do Modelo Burocrático em alguns dos seus pormenores, seguindo o pensamento de Weber. Para este, é um modelo de organização humana que se baseia na racionalidade, ou seja, na adequação dos meios aos fins. A origem do termo ‘Burocracia’ remonta à antiguidade, mas a forma atual surge após a Revolução Industrial. A sociedade burocrática de acordo com Weber é caracterizada pela racionalidade, impessoalidade, formalidade e meritocracia.

O Modelo Burocrático consiste num tipo de estrutura organizacional, surgido na primeira metade do século XX cujo objetivo era o de alcançar a máxima eficiência através da racionalidade. Assim, a escolha dos processos mais eficientes para atingir os objetivos pretendidos. É comparado ao modelo mecânico de organização, pois vê a organização como um modelo fechado, previsível, livre de influências ambientais.

Apresenta como base um conjunto de regras e regulamentos criados com o objetivo de permitir que a organização lide de maneira padronizada com os eventos organizacionais. Apresenta um formato piramidal, com elevada centralização, uma vez que as decisões são tomadas pelo topo da escala hierárquica.

A Teoria da Burocracia apresenta como meta, proporcionar o alcance da máxima eficiência, porque o objetivo é permitir uma análise mais integrada da organização e na procura da racionalidade em todos os seus aspetos.

Max Weber construiu um modelo ideal, no qual as organizações são caracterizadas por cargos formalmente bem definidos, ordem hierárquica, com linhas de autoridade e responsabilidades bem claras. Assim, Weber assinalou a expressão ‘burocrática’ para representar o “tipo ideal” de organização. Descreve a organização dos sistemas sociais ou burocracia, num sentido que vai para além do significado pejorativo que muitas vezes apresenta. A Burocracia é a organização eficiente por excelência, mas para ser capaz de alcançar essa eficiência, a burocracia tem de apresentar antecipadamente e minuciosamente como é que as “coisas” deverão ser elaboradas – estrutura formal, “esquecendo-se” dos aspetos variáveis – estrutura informal, cuja negligência dá origem a diversas disfunções e críticas. No conceito de Weber (1963: 264), “a burocracia é o meio de transformar uma ‘ação comunitária’ em ação ‘societária’ racionalmente ordenada”.

O Modelo Burocrático permite-nos compreender alguns aspetos da estruturação e funcionamento das organizações no seu sentido mais amplo, mais em particular, a organização educativa, procurando desenvolver a adequação dos meios aos fins.

Com origem numa matriz formal, o Modelo Burocrático de Weber, dá grande relevo à estrutura formal, dando ênfase às questões da racionalidade e da dominação que se baseia no binómio da autoridade e do poder. A dominação é vista como o exercício da autoridade de uma parte em relação à outra e de acordo com o autor “está ligada à presença efetiva de alguém mandando eficazmente em outros” (Weber, 1998: 33). A autoridade consiste na competência de levar os indivíduos a obedecer, independentemente da sua vontade e intenção, o poder concretiza-se na obediência voluntária a ordens por parte de quem a recebe. Para Weber, o poder é descrito como “toda a probabilidade de impor a própria vontade numa

relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (Weber, 1998: 33). Entretanto, para que essa relação se dê, é necessário que haja um mínimo de vontade em obedecer, ou seja, que haja algum tipo de interesse por parte do dominado em obedecer a determinada ordem, esse interesse é fator primordial para toda a relação autêntica de dominação (Weber: 1999).

O Modelo Burocrático tem por base, a burocracia das organizações, sendo o modo mais eficaz e eficiente de gestão, mas não deve ser analisado fora do contexto da visão sociológica que lhe está subjacente. Se é lógico dizermos que a teoria da burocracia tem como objetivo o alcançar a maior eficiência no funcionamento das organizações, ao invés, não podemos reduzir a organização burocrática a:

um conceito de organização meramente formal, enquanto simples meio para atingir uma ação intencional, repetitiva e rotineira, mas de um conceito real que, na sua definição, transportava valores e um propósito claro. (Clegg e Clarke 1998: 33).

Para Weber, o modelo Burocrático é sinónimo de eficiência, uma vez que define nos mínimos detalhes, como as “coisas” deverão ser feitas no interior da organização, assim, evidência a estrutura hierárquica da autoridade legal de acordo com o posto hierárquico, pois o sistema está organizado em pirâmide, sendo as funções subalternas controladas pelas funções de chefia, permitindo deste modo a coesão do funcionamento do sistema, orientando a organização para a obtenção dos objetivos e finalidades previstos. Para tal, este modelo, utiliza a divisão e a especialização do trabalho, pois cada elemento do grupo tem uma função específica, de forma a evitar conflitos na atribuição de competências. A formalização de regras e regulamentos são definidos e protegidos da alteração arbitrária ao serem formalizados por escrito. A existência de relações impessoais para dar ênfase à neutralidade e a progressão por mérito, são tidos em conta, uma vez que as pessoas enquanto elementos da organização, limitam-se a cumprir as suas atividades, podendo ser substituídas por outras, porque o sistema como está formalizado, funcionará com uma pessoa ou com outra. A progressão pelo mérito, a escolha dos funcionários e cargos dependem exclusivamente do seu mérito e capacidades, havendo a necessidade da existência de formas de avaliação objetivas. Deste modo podemos afirmar que a burocracia é o reflexo duma organização formal que apresenta como objetivo a eficiência máxima, utilizando uma gestão racional. Nesta linha de pensamento, a burocracia segundo Weber, apresenta-se como um modelo racional, tornando a organização mais técnica, eficaz com altos padrões de eficiência. Merton (1978; 109-110) afirma que “o principal mérito da burocracia está na sua eficiência técnica devido à ênfase que dá à precisão, rapidez, controle técnico, continuidade, discrição e por suas ótimas quotas de produção”.

A burocracia caracteriza-se também como forma de organização onde a avaliação e seleção de funcionários são feitas em função da competência técnica. Daí a exigência de exames, concursos e diplomas como instrumentos de base à admissão e promoção. Caracteriza-se também pela divisão de tarefas, pela precisão, pela velocidade e, pela clareza, pela regularidade, pela fiabilidade e em especial pela eficiência, onde estão patentes a hierarquia de poderes, as regras e os regulamentos precisos. Assim, podemos inferir que todos estes fatores estão contemplados em todas as organizações, em geral, embora em graus distintos, o que nos leva a deduzir que os podemos encontrar na organização escola, em particular (Bush, 1996). Como refere Ouchi (1980), este modelo acaba por estar presente em qualquer organização, seja ela familiar, industrial, comercial, social e nesta linha de pensamento encontramos a imagem da escola como burocracia.

Esta perspetiva revela a existência de uma melhor solução organizacional universal, válida e relevante para todos os contextos, apresentando por base o “tipo ideal” que, para Weber, não reflete uma simples teoria, mas, o termo burocracia é tida como “A Ideia Mestra” que assenta num conjunto de características cuja base é um modelo teoricamente centralizado, impessoal, procurando somente a racionalidade e a eficiência. De acordo com Weber a burocracia é “como um modelo racional dotado de superioridade técnica com padrões de eficiência elevados” sobre qualquer outra forma ou “modelos organizacionais alternativos” (Estêvão, 1998: 178). Este modelo preconizado por Weber, relega para segundo plano, ou melhor, não dá importância às influências exteriores e sentimentos, e nesta linha de pensamento, não há grande diferença quando comparados com os objetivos propostos pela administração científica definida por Taylor (1947).

Deste modo, e resumidamente, a burocracia segundo Weber, pode ser caracterizada pela impessoalidade nas relações entre os vários membros da organização, pois é feita em termos de cargos e funções e não de pessoas envolvidas, onde as pessoas são consideradas como meros ocupantes de cargos ou funções, o poder de cada um deriva do cargo que ocupa; pelo carácter legal das normas, pois é uma organização regida por normas e regulamentos previamente estabelecidos por escrito, baseando-se em legislação própria que estabelece com antecedência como a organização deve funcionar; pela hierarquia da autoridade, onde a ordem e subordinação, a graduação da autoridade corresponde às diversas categorias de participantes, funcionários e classes com base numa distribuição de competências onde se obedece ao superior não em consideração à pessoa, mas ao cargo que ocupa; pela distinção entre administrador e proprietário, o funcionário não é proprietário do seu posto de trabalho, as funções que executa e o cargo que ocupa são totalmente independentes e separados da

posse privada dos meios produção da organização onde trabalha, ou seja, limitam-se a administrar os meios de produção – não os possuem; funcionários admitidos, a admissão, transferência e a promoção dos funcionários são baseadas em critérios válidos para toda a organização, havendo a necessidade da existência de exames, concursos, testes, habilitações para ocupar uma determinada função.

A burocracia acompanha a moderna democracia de massas em antagonismo com o governo autónomo democrático de pequenas unidades homogéneas. Uma vez que o lema da burocracia é a regularidade abstrata do desempenho da autoridade, cujo ideal é a procura da igualdade perante a lei no sentido pessoal e funcional. Nasce assim, o repúdio ao privilégio e ao tratamento dos casos individualmente tratados (Weber, 1979).

O modelo burocrático de organização é conhecido também como modelo mecanístico, pois trata a organização como um sistema fechado, previsível, livre de influências ambientais, recorrendo à analogia da máquina. Seguindo o pensamento de Weber, a burocracia é como uma máquina moderna, ao invés, as outras formas de organização são como métodos de produção não mecanizados, ou seja, enquanto as burocracias rotinizam os processos administrativos como a máquina rotiniza a produção com fiabilidade e eficiência, as outras formas de organização não o fazem. Por conseguinte, esta forma de organização burocrática evidencia um carácter “legal”, este resulta da autoridade, de um sistema de regras e procedimentos formais (Weber, 1979).

Este modelo dá ênfase às normas abstratas e estruturas formais, aos processos de planeamento e de tomada de decisão, à consistência dos objetivos e das tecnologias, à estabilidade, ao consenso e ao carácter preditivo das ações organizacionais (Lima, 2001). Assim, o modelo burocrático apresenta-se como organização eficiente por excelência e para alcançar essa excelência torna-se imperativo detalhar antecipadamente e minuciosamente com metas precisas como as “coisas” deverão ser feitas e especificar as funções que cada funcionário tem de desempenhar, planear e controlar.

A aplicação do modelo burocrático racional dá a garantia da ordem preestabelecida, proporcionando a proteção aos atores organizacionais de arbitrariedades. No entanto diminui e muito, as margens de liberdade. Assim, as organizações e os sujeitos que

desenvolvem a sua atividade dentro do mesmo ambiente institucional sofrem uma enorme pressão para a conformidade com os ‘mitos racionalizados’ dominantes nesse ambiente (porque) quanto mais as organizações e os indivíduos se ajustam em relação às práticas institucionalizadas, maior será a sua legitimidade pública, resultando daí ganhos em termos da sua capacidade de granjear apoios e recursos. (Estêvão *et al*, 2011: 167).

A burocracia ao longo dos anos foi alvo de várias manifestações críticas acerca do seu modelo, mas, manteve-se presente em todos os meandros da sociedade atual. Pensamos que por esse motivo Weber o tenha considerado como o “gérmen do estado moderno ocidental” (Weber, 1994: 178).

O modelo formal, racional e burocrático aplicado ainda hoje na sociedade ocidental cumpre com satisfação as suas funções “*sine ira et studio*, sem ódio e sem paixão, ou seja, sem amor e sem entusiasmo, submetida apenas à pressão do dever estrito” (Weber, 1994: 179). Este modelo defende a impessoalidade, pois esta é uma das críticas a par de outras, para com a burocracia, que é rígida, vagarosa e inhospita a mudança e inovações. Além disso, os regulamentos são como uma faca de dois gumes, pois se por um lado visam determinar o comportamento para os quais são determinados, por outro lado limitam a liberdade de ação (Perrow, 1976). A centralização das decisões e o isolamento dos funcionários, para além dos jogos de poder para com os subordinados são também disfunções importantes na burocracia (Meyer, 2004). A divisão do trabalho que, se por um lado, visa maior produtividade, por outro, leva o funcionário à falta de identificação e à alienação por motivos motivacionais, ou seja, cada ser humano tem um motor interno e um ímpeto que dá força a esse motor. Assim, todo o ser humano possui esse motor, mas nem todos têm o ímpeto certo para o motivar. É certo que subjacente à ideia de burocracia a motivação era tida como algo “forçada”, exterior ao indivíduo, pelo atributo de “recompensa material ou social, ou para evitar alguma forma de punição” (Cunha *et al*, 2007: 154). Na perspetiva humana a motivação transmite-se como um fator intrínseco, que é gerado pelo próprio indivíduo, não dependendo de nenhuma variável externa.

Apesar das críticas ou disfunções, na sua essência o modelo burocrático de Weber é um pensamento bem concebido, apresentando uma ideologia algo visionária, não fosse este modelo “a medula de toda administração de massas” (Weber, 1994: 179).

Finalmente, sendo o modelo burocrático preconizado por Weber, um marco de referência para o desenvolvimento da teoria organizacional contemporânea, ao centrar-se na “versão oficial da realidade” (Lima, 1998) e na estrutura formal, desenvolve-se como modelo que apresenta uma visão unitária da estrutura organizacional, mas, não traduz o caráter complexo e “multifacetado” das estruturas, apresentando-se de uma forma analítica incapaz de, por si só, explicar e interpretar a realidade e o funcionamento da organização educativa.

3.1.1 Escola como Burocracia Social

Muitos estudos sobre as escolas e o sistema, tiveram por base a moldura conceitual do modelo burocrático de organização, assente na metáfora como burocracia. O interesse pela burocracia, será objeto de estudo enquanto os investigadores considerarem a escola como uma organização racionalmente articulada, quando comparada a outras organizações que gerem recursos humanos (Tyler, 1991).

Neste pressuposto, Costa (1996), descreve um conjunto de indicadores importantes e vinculativos da imagem burocrática da escola direcionando-os para: o Ministério da Educação, como órgão da cúpula da pirâmide onde se concentram todas as decisões; as escolas têm uma débil autonomia, consubstanciada no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; uma inflexível e compartimentada divisão de trabalho que tem por origem a regulamentação pormenorizada de todas as atividades; a planificação detalhada da organização, focando a previsibilidade de funcionamento; a formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional das escolas (modo piramidal); a obsessão pela documentação escrita (papel), nesta época digital; os comportamentos uniformizados, logo procedimentos rotineiros, com base no cumprimento de uma panóplia de normas (leis) escritas e pouco mutáveis; a uniformidade e impessoalidade nas relações entre os diferentes atores; a pedagogia uniforme – o mesmo currículo, conteúdos disciplinares e programas, a utilização da mesma metodologia para todas as situações e finalmente toda a “conceção burocrática da função docente” (*ibidem*: 39).

O modo preconizado por Weber define-se, nesta perspetiva, como modelo que influencia a escola quer a nível administrativo, quer a nível educativo e também ao nível pedagógico. Os investigadores em educação, reconhecem a imagem burocrática da escola numa perspetiva essencialmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento dos estabelecimentos escolares. No nosso país o sistema educativo é altamente centralizado, mas usufrui de alguma margem, pequena, de autonomia. Este modelo assume um papel primordial de relevo que é conhecido por vários autores (Lima, 1988; Sousa, 1992), porque como refere Costa (1996: 52) citando Verdasca (1992), “o centralismo não se compadece com as lógicas e as interpretações locais dos autores”.

Nesta linha de pensamento, as organizações ao tentarem atingir o “tipo ideal” de Weber, revelam uma imagem integrada, marcando e consolidando as ligações entre estruturas, orientando-se por uma lógica de previsão fortemente formalizada *a priori*. Assim,

o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência

dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais. (Lima, 1998: 73).

A escola acentua a sua vertente de centralização estratégica, uma vez que tudo é anteriormente decidido e previsto de acordo com as leis e regulamentos minuciosos, cuja finalidade é evitar ao máximo a imprevisibilidade restringindo todo o caráter de incerteza e ambiguidade que os elementos possam assumir. Deste modo,

as organizações educativas detêm um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento: que esses objetivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina *a priori* a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a ‘política’ e ‘administração’. (Estêvão, 1998: 180).

O modelo preconizado por Weber e adotado pela escola assume as características da hierarquia, legalismo, impessoalidade, formalismo, uniformidade e o centralismo (Formosinho, 1985). No entanto, as dimensões que caracterizam o modelo burocrático, entretanto, possuem uma série de “disfunções” uma vez que não atendem à importância do ambiente externo, relegando para segundo plano a visão limitada das interações com o meio, a menorização concedida aos subsistemas da organização e à organização informal e não atende à conceção da estrutura organizacional (Sedano e Perez, 1989). Todavia, sendo uma teoria organizacional que defende uma forma peculiar de organizar o trabalho, foram apontadas algumas críticas denominadas por “disfunções”, nomeadamente, a minimização das manifestações espontâneas dos indivíduos nas organizações e restringindo as interferências pessoais (os aspetos informais) que acabam por dificultar o processo, sendo estes, próprios do funcionamento de qualquer organização que interagem com os aspetos formais, dando corpo a uma organização real (Canavarro, 200).

Contudo, a aplicação deste modelo às escolas dá azo ao surgimento de efeitos imprevistos, designados por “disfunções”, tais como, e de acordo com Merton (1971), a interiorização das normas e como consequência o apego aos regulamentos, a impessoalidade no relacionamento, o formalismo, a resistência à mudança, o aceitar as rotinas e procedimentos já determinados como modelo de estabilidade, a exibição de normas de autoridade, a rigidez no atendimento personalizado a clientes e a estratificação como processo de decisão, que nos leva a compreender as especificidades culturais e simbólicas que o modelo burocrático pode proporcionar.

Nesta perspetiva e aplicado às escolas dos ensinos básico ou superior, este modelo

leva-nos a considerar os atores organizacionais como indivíduos sujeitos às determinações do sistema legal estabelecido (concebido como instrumento de dominação), destituídos de qualquer capacidade de reação ou decisão e, portanto, incapazes de qualquer intervenção na definição das políticas institucionais. Nesta base, estes atores não têm visibilidade, surgindo como ‘peões’ homogêneos, interessados em sobreviver aos constrangimentos inerentes à estandardização do comportamento. Acentuamos as estruturas e as regras, a burocracia não ajuda a analisar a ação estratégica dos atores organizacionais que são, afinal, os que asseguram a dinâmica organizacional que, como se constata, nem sempre é o reflexo direto das determinações da estrutura formal (Silva, 2011: 75).

Seguindo esta linha de pensamento, o modelo preconizado por Weber defende uma organização educativa coesa e harmônica, uma vez que é fiel e cumpre as leis, segue os regulamentos emanados pela hierarquia. Os atores educativos regem-se pelos objetivos unificados, proporcionando a homogeneidade ao nível dos seus comportamentos, dos seus desempenhos e atitudes. Se analisarmos a escola na perspectiva do modelo burocrático, vemos-na como uma organização com um único sentido, ‘presa’ pela estrutura burocrática, negando aos seus diferentes atores a sua interferência na organização, subtraindo-lhes qualquer intervenção própria de liberdade e estratégia. Assim, para os atores educativos, estes teriam uma função passiva, de meros “executantes de papéis” baseados num “determinismo normativo” (Crozier e Friedberg, 1977).

Atendendo à centralização das decisões, à divisão racional acompanhado pelo formalismo inerente ao desempenho dos cargos, evidenciam três dimensões suscetíveis de sustentar por si só, a ideia de diferenciação cultural e “identitária” apresentadas pelo modelo burocrático.

A diferenciação anteriormente apresentada é fortalecida e validada pela hegemonia da racionalidade burocrática em contexto organizacional, uma vez que, os seus propósitos teóricos obstaculizam a realização de qualquer envolvimento organizacional, restringindo-o a uma simples participação a elemento de execução. Deste modo,

a existir um tipo de participação congruente com a burocracia ele seria sobretudo caracterizado por uma participação orgânica, por uma forma de comunhão, ou simplesmente por uma participação do tipo cooperativo, resultante de situações e que a autoridade, sendo posta em causa, procura equilibrar as suas estruturas decisórias, manter o seu poder, proteger-se de ameaças. Seria, em todo o caso, uma participação de contornos sociotécnicos, centrada nos meios e nas esferas de execução, e não (...) uma participação, na decisão, seleção de objetivos e valores (Lima, 1998: 128).

Nesta linha de pensamento, Formosinho (2005: 317), afirma que a “centralização, uniformidade, impessoalidade (...), categorização, pré-decisão, normatização – com a avaliação burocrática do desempenho – reprodução avaliação da conformidade”, são requisitos de uma pedagogia de acordo com os fundamentos da burocracia.

Lima (1998: 73), complementa esta ideia de “escola como burocracia” evidenciando os normativos impessoais, os regulamentos, a hierarquia, a especialização e a organização formal, como sendo a imagem predominante nos estudos sobre a escola.

Mas, se o modelo burocrático, consagra uma visão unificadora/integradora das organizações, esquece que as organizações escolares apresentam conflitos entre os vários atores que a compõem, estão sujeitas à inovação, também formam jogos políticos pelo poder no seio da organização, estão recetivas a vários tipos de negociação e nesta ordem de ideias, a escola apresenta-se como um palco, “um lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004: 51).

Este “lugar de vários mundos” (*ibidem*) apresenta dois pólos, ou seja, se por um lado, a cultura racionalizadora apresenta uma certa unidade, caso olhemos apenas para os traços comuns que a fundamentam, por outro pólo, é essa peculiaridade e essência que a descreve origina-lhe a cristalização de diferenciações e de segmentações culturais. Assim, as várias matrizes definem-se como,

um produto inevitável do próprio princípio da racionalização. A impessoalidade das relações, a ausência de envolvimento no trabalho, a conformidade exclusiva à norma e ao respetivo cargo, a ausência de mecanismos de participação democrática, o isolamento nas esferas de execução (...) não possibilitam a construção, no tempo e no espaço de uma identidade coletiva (no sentido de um *ethos* organizacional) subjetivamente incorporada e partilhada pelos atores, para garantir uma comunhão efetiva dos valores, dos objetivos e dos sentidos socialmente partilhados no contexto organizacional (Torres, 2003: 79).

Consequentemente, a coberto de uma aparência uniforme e monorracional, subjacente ao conceito de cultura racionalizadora ou cultura burocrática, esconde-se uma realidade simbólico-cultural que é complexa, mas menos unitária, prezando-se por ser mais ativa do que estática. Desta forma, a ideia de nivelamento social e cultural inerente à estrutura burocrática, dá lugar a uma realidade multiforme, isto de acordo com a nossa interpretação, da ótica, dos autores, bem como, dos significados socialmente apreendidos.

Finalmente, pensamos que o desafio passa por encontrar o equilíbrio necessário entre o modelo burocrático e o modelo simbólico-cultural (que a seguir falaremos), pela flexibilidade e abertura que nos propicia. Pensamos nós, que possamos compreender melhor, que o modelo burocrático quando não é levado ao expoente máximo permite às organizações a criação de dinâmicas menos rígidas e que atendem às necessidades dos seus atores.

3.2. Modelo Simbólico/Cultural

Dado que as escolas são sistemas sociais, ou melhor, não são simplesmente espaços onde os atores agem de maneira liberta e desligada, ao invés, agem de modos interdependentes e previsíveis.

Deste modo, a escola é “um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias” (Estêvão *et. al*, 2011: 120), ou seja, as escolas em comparação com outras organizações, têm histórias e culturas que se baseiam em valores, crenças e expectativas que se desenvolveram e alteraram-se ao longo dos tempos, daí, não ser possível fazer uma análise monofocalizada, como outros modelos sugerem, uma vez que não explica a realidade organizacional que se vive nas nossas escolas, que estão sujeitas a uma multiplicidade de condicionamentos relativos a objetivos e metas a alcançar por cada membro da organização escolar.

A escola dos nossos dias vê-se confrontada com uma panóplia de culturas, sociais, políticas e ideológicas, colocando-a numa permanente tensão face à necessidade de preservar a sua matriz histórica, daí que a cultura de uma escola apresenta as disposições organizacionais que a mantêm unida e dão-lhe poder como entidade social.

Esta perspectiva acerca das organizações lança um novo olhar sobre a realidade que anuncia a organização como cultura, neste pressuposto, a organização é uma cultura. O *ethos* da escola é constituído pelo conjunto de valores e crenças que a caracterizam (Rutter, 1979).

Se nos detivermos no modelo anterior – modelo burocrático – o qual evidencia os aspetos racionais e formais da vida organizacional, relegando para segundo plano a reflexão acerca da vertente simbólica, abre-se uma lacuna importante que o impossibilita de compreender a grande importância e o significado do “simbolismo organizacional”.

Ao analisarmos a relevância da metáfora cultural no contexto das organizações, basta-nos fazer um exercício de imaginar uma organização sem cultura, isto é, sem todas as características que caracterizam o conceito de cultura numa organização, equiparada a uma organização restrita a um sistema mecânico, onde se exclui o erro, as imperfeições humanas, ou seja, uma máquina perfeita, eficaz e eficiente, com objetivos e metas alcançáveis e bem explícitas com técnica e economicamente rentável, mas que do ponto de vista humano são desabitadas e ‘invisíveis’. Deste modo, a cultura, nas estruturas organizacionais não é um elemento meramente decorativo, mas um fator estrutural e estruturante que qualquer ação organizativa deve valorizar. Assim, a perspectiva cultural da realidade organizacional emerge “do conhecimento de que as organizações são sistemas humanos que manifestam complexos padrões de atividade cultural e não máquinas ou organismos adaptativos. Trata-se de uma realidade constitutivamente simbólica, não redutível a aspetos menores” (Gomes, 1994: 284).

Considerando a perspectiva cultural, a organização apresenta-se como uma estrutura que tem por base símbolos e ritos, uma linguagem própria, uma matriz com uma interpretação

comum, apresentando um caminho próprio que a individualiza e peculiariza. Se nos focarmos no estudo da organização como um fenómeno social e culturalmente criado, esta apresenta como premissa uma forma de expressão e interação humana, que é fruto de padrões de relacionamento e significados simbólicos relativos aos processos de relacionamento dos seus atores. Assim,

a organização porque se trata de uma realidade socialmente construída e interativamente mantida, assenta sobre uma ordem, negociada e precária, (...) está dependente da ação dos diversos atores que participam na sua construção e manutenção. São estes que através dos seus atos, estão constantemente a criar e recriar aquela (Gomes, 1990: 151-152).

Deste modo, deve-se à cultura das organizações o facto destas se tornarem únicas, proporcionando-lhes uma identidade própria. Por conseguinte, não haverá duas organizações ‘iguais’ uma vez que são dotadas de simbolismo substancialmente diferente. Cabe aos elementos que participam na construção e manutenção da organização, assumirem um papel importante. São eles os atores que através dos seus relacionamentos criam e recriam a todo o instante a estrutura organizacional. Se os elementos trabalharem em conjunto e de forma organizada, desenham um quadro onde estão definidos os comportamentos, uma vez que o referido quadro é proporcionado pela cultura organizacional.

Bolman e Deal (1994) apresentam de forma sintética algumas contribuições mais básicas da perspetiva interpretativa ligada à metáfora cultural, nos quatro pressupostos abaixo indicados:

- a) Significado, num acontecimento organizacional o que ocorre tem menos relevo do que o significado do que ocorre.
- b) Interpretação e subjetividade, o significado duma ocorrência é determinado pelo que ocorre e pelas interpretações que os atores fazem.
- c) Ambiguidade e incerteza, grande parte das ocorrências e processos mais significativos na escola são ambíguos e incertos, retirando protagonismo aos processos racionais de resolução de problemas e de tomada de decisão.
- d) Construção simbólica, os atores organizacionais minimizam a ambiguidade e a incerteza mediante a produção simbólica que passa a criar uma reserva de evidências ou crenças estáveis nos processos de interpretação das ocorrências. (*ibidem*: 149-150).

Seguindo a linha de pensamento de Canavarro (2000), a visão cultural possibilita fazer uma leitura diária das organizações, facto este que não foi possível noutra tipo de abordagem, bem como valorizar “a interpretação da rede de significados partilhados que orientam e modelam a experiência dos atores organizacionais muitas vezes condicionados pelo poder e capacidade que os líderes dispõem para influenciar a identidade simbólica da organização” (Torres, 1997: 20-21).

Se atendermos a cultura como metáfora, esta permite uma visão mais intrínseca da organização. Esta visão apresenta-se como um desvio na forma de pensar e olhar as

organizações nos seus aspetos mais internos. “Corresponde à introdução de uma nova metáfora e ao aparecimento de um novo paradigma na área das ciências da Organização” (Gomes, 1990: 18).

De acordo com Sedano e Perez (1989), estes apresentam dois eixos ao estudo da abordagem cultural: a organização e a cultura envolvente, a reprodução na estrutura da organização de outras estruturas sociais e a cultura da organização. Estes autores apresentam três caminhos que pretendem conjugar a relação entre a escola e a cultura: assim, apresentam a escola como transmissora de cultura; a escola como ação cultural para a libertação e finalmente a escola como reprodutora da cultura da classe dominante.

Torres (1997), apresenta a cultura como uma das variáveis independentes e externa, ou seja, a cultura organizacional entendida como um reflexo dos traços culturais da sociedade. A cultura observada por outro prisma é entendida como uma variante independente e interna das próprias organizações.

A cultura organizacional apresenta-se atualmente como um objeto de estudo importante para a Sociologia/Antropologia das Organizações. As premissas desta metáfora, que apresenta a organização como uma construção simbólica, são referidas por Bilhim (2006) como:

- a) as organizações são produtos culturais, criados, recriados e modificados de acordo com os processos simbólicos; toda a realidade organizacional tem a sua construção, interiorização, mantendo-se ou alterando-se através de processos de criação cultural.
- b) As culturas organizacionais têm a sua origem na base de valores ideológicos, rituais e cerimónias, que exprimem e apresentam um sentido à participação na atividade coletiva da organização.
- c) Sendo uma construção partilhada, a cultura é desenvolvida e articulada pelos modos de pensamento e de ação, cujo enfoque é a experiência coletiva dos seus indivíduos.
- d) A cultura é um veículo socializador dos indivíduos no que diz respeito ao modo de pensar e de agir, transmitindo esquemas alternativos de interpretação da realidade.
- e) O pensamento coletivo transmitido pelas culturas organizacionais transmitem esquemas de interpretação que não são monolíticos, ao invés, apresentam múltiplas racionalidades que por vezes se sobrepõem e contrariam.
- f) As culturas organizacionais por vezes apoiam ou questionam as estruturas que dominam o pensamento, o poder e o controlo.

Os conselhos para a ação, dados pelos gestores, na sua atividade de controlo sobre a criação simbólica encontram a oposição das contradições internas da cultura dominante.

Nesta linha de pensamento, a cultura é algo que provém das experiências e das aprendizagens de grupo. Deste modo, a cultura organizacional apresenta-se como um recurso importante, pelo qual a ação e a interação são sucessivamente realçadas com a perspectiva de construir uma realidade organizacional partilhada. Nesta abordagem, os valores, as lógicas de funcionamento, os mitos e a linguagem, que resultam do processo de socialização e ajustamento mútuo, fatores estes mais ou menos longos, desempenham um papel fundamental.

A organização é apresentada pela metáfora cultural, como uma partilha efetiva de significados entre os seus elementos. Daí que, a elaboração da atividade organizacional faz-se de acordo com as normas, valores, crenças da organização. Esta perspectiva dá azo à reinterpretção de vários conceitos e processos da administração tradicional.

A panóplia de trabalhos existentes que comparam os estudos acerca da excelência, dá origem à ideia de que existem boas ou más culturas, fazendo ressaltar que as culturas fortes são a essência para alcançar o sucesso. Esta visão é limitadora quando se analisa a organização atribuindo à metáfora um valor manipulativo e normativo, mas, não se pode esquecer esta dimensão, tornando-a desconfortável para quem a usa ou quer defende-la, uma vez que se aproxima do rigor positivista (Canavarro, 2000).

Já Morgan (1996) apresenta esta metáfora organizacional para salientar que as estruturas organizacionais são fruto de fatores culturais que afetam os seus membros, uma vez que as organizações são entendidas como tendo uma cultura e subcultura próprias, evidenciadas no funcionamento da organização, dando origem a uma variedade de organizações distintas e cada qual com seu próprio *ethos*. Seguindo o pensamento do autor, a cultura não é um produto imposto à situação social, mas a cultura progride durante o curso da interação social, uma vez que

as organizações são minissociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura. Assim, uma organização pode ver-se como um grupo bem integrado ou família que acredita no trabalho conjunto. (...) Nas organizações existem frequentemente sistemas de valores diferentes que competem entre si e que criam um mosaico de realidades organizacionais em lugar de uma cultura corporativa uniforme (Morgan, 1996: 125-131).

Por sua vez, Alvesson (1993), organiza, sintetizando as imagens próprias para a cultura, metáforas que indicam as distintas perspectivas para a abordagem da cultura na organização e são elas: cultura como mecanismo regulador de trocas; cultura como bússola; cultura como cola social; cultura como um animal sagrado; cultura como ritos controlados pela administração; cultura como regulador socioafetivo; cultura como não ordem; cultura como cortina; cultura como com o exterior; cultura como dominação dramática; entre outras.

Esta perspectiva de cultura organizacional aplica-se à análise organizacional escolar, afirmando-se como uma das suas imagens importantes, uma vez que “confere aos atores o protagonismo no processo de criação e recriação da cultura em contexto organizacional” (Torres, 1997: 29).

Verificando-se uma explosão quantitativa registado no sistema educativo português a partir da década de 70, para o qual não estava preparado, atendendo a multiplicidade e heterogeneidade introduzida pelas soluções económicas, estruturais e técnicas vindas do interior do sistema é através da cultura que se encontra um fator que explica as disfunções e uma reserva de eficácia a mobilizar (Gomes, 1993).

Havendo vários estudos nesta área de investigação e com base nestes estudos, Costa (1998) define e organiza a imagem da escola como cultura, defendendo a ideia de que todas as organizações e conseqüentemente, as escolas são diferentes umas das outras; cada escola elabora a sua própria cultura, expressando-se esta em várias manifestações simbólicas tais como, valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar estão dependentes do seu tipo de cultura: uma cultura forte entre todos os atores forma uma escola de excelência. Apresentando a realidade organizacional como construção social, os que defendem esta ideia, desenvolvem uma metodologia qualitativa e apresentam o seu objeto de estudo virado para o centro da cultura escolar, especificamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento e deste modo, as atividades essenciais do gestor não devem situar-se ao nível das estruturas formais ou dos processos racionais de decisão mas, orientada para os aspetos simbólicos, porque a cultura pode ser utilizada ou alterada (Costa, 1998).

Partindo do pressuposto que as organizações são construções sociais, os seus elementos passam a ser vistos como atores principais das dinâmicas organizacionais. Assim, a escola altera o seu rumo passando de simples repositório de culturas da sociedade e comunitárias para ser a produtora de representações e culturas. Nos anos 60/70 cujo lema é “*Schoolsmake no difference*” dá lugar às “*Schools do makedifference*”. Assim, os conceitos de clima e cultura passam a fazer parte dos estudos sobre a escola enquanto organização. Entendendo-se por clima, como sendo um conceito de natureza individual, traduzindo o que acontece e por isso é mais vulnerável às oscilações das variáveis organizacionais, provocando reações rápidas, superficiais e de curto prazo. A cultura é mais de carácter grupal, explica o motivo dos acontecimentos, o que a torna mais resistente à mudança e de efeitos de longo prazo.

O estudo da cultura organizacional dirigido às escolas tem facultado uma ajuda muito importante e significativa no que concerne ao estudo acerca das escolas eficazes. Neste estudo, o conceito de cultura é apontado como indicador principal para o surgimento da eficácia, da qualidade e da excelência. Noutra perspetiva, importa destacar a associação entre as escolas de excelência pautado de uma liderança forte por parte do governo. Desta forma, o tema relativo à liderança faz parte incondicional dos estudos acerca da conduta da cultura organizacional das escolas.

Como todas as metáforas organizacionais, esta metáfora apresenta aspetos positivos e controversias. Assim, como aspeto positivo, apresenta a possibilidade de equilibrar o enfoque colocado na racionalidade e objetividade das organizações modernas, realçando os aspetos simbólicos da vida dessa mesma organização (Morgan, 1996). Outro aspeto positivo apresenta-se pelo facto da organização basear-se nos sistemas de significação partilhados, tais como, rituais, linguagem, valores, tradições, afastando-se da visão mecanicista e burocrática de organização, favorecendo o reinterpretar conceitos tradicionais, a natureza e o significado das relações dos seus membros enquanto elementos pertencentes à organização e as estratégias de administração. Desta forma, a metáfora cultural dá uma ajuda muito importante para aclarar a mudança dos valores e imagens que servem de charneira à ação. Mas, é na definição do seu próprio conceito de cultura organizacional, através dos símbolos e significados partilhados que é apontado a esta metáfora, alguma discordância.

Em suma, é-nos possível referir que a metáfora cultural tem como origem, marcadamente, o mundo dos negócios e que rapidamente se instalou na organização escolar. Costa (1998) explica que:

não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade) e valores partilhados (*ibidem*, 109).

Mais recentemente, o desenvolvimento da ideia das escolas eficazes, veio dar força ao modelo de cultura organizacional, uma vez que, conceitos como a qualidade, excelência, eficácia e eficiência são fruto de uma forte cultura de escola. Seguindo o pensamento de Séguin, os seus estudos atestam que a cultura organizacional é o ponto fulcral para o sucesso da organização escolar. Analisando o relatório da OCDE (1992: 197), este afirma que:

- a) as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola;

- b) As escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente as mesmas características.

Fazendo um elo de ligação ao tema que a seguir se irá desenvolver – A escola como um palco – este “palco cultural” apresenta grande valor de acordo com esta perspetiva, porque são reconhecidos os valores específicos de cada organização, ou seja, cada ator dessa comunidade escolar partilha os mesmos valores e crenças na execução dos mesmos objetivos. Assim, não só as escolas de excelência, mas todas, devem implementar uma cultura organizacional própria diferente das de mais, com base num rumo definido pela liderança. Os líderes organizacionais desenvolvem um papel primordial na vida dessas escolas.

Sintetizando, esta teoria organizacional ajusta-se ao funcionamento das escolas através da imagem de organização da escola como cultura. Como afirma Costa (1996: 129), será “na análise da subjetividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional”. Entende-se assim, que a escola enquanto organização deverá ser considerada a partir dos interesses, diferenças e conflitos dos seus atores, sobressaindo a cultura e subcultura que se vive na organização e que, em certas culturas umas sobrepõem-se às outras. É nestas relações entre os diferentes atores e destes com a comunidade que se faz com que a organização se desenvolva e evolua.

Finalizando, e como consequência de todas estas ideias acerca da realidade organizacional de escola, pensamos ser lógico retirar alguns entendimentos que consideramos importantes para a compreensão da mesma:

- a) Em primeiro lugar, o sobressair do todo em detrimento das partes, ou seja, todas apresentam uma base de argumentos que nos permite concluir que nenhuma é a detentora de verdades absolutas, bem pelo contrário, é o somatório de todas as heterogeneidades que se obtêm a verdadeira sustentação desta realidade que é complexa – a organização Escolar.
- b) Em segundo lugar, este estudo permitiu uma bagagem informativa que nos ajuda a concluir, que a realidade Escola não poderá ter explicações com recursos a abordagens singulares e simplistas. Mas sim, se apostar numa dimensão multivetorial, pois só assim se encontrará fundamentos mais substantivos.
- c) Em terceiro lugar, visto que nestas últimas décadas, têm aparecido estudos cujos atores procuram capitalizar as vantagens da multifocalização, pensamos que, por essa linha de pensamento, se poderá alcançar um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo da organização Escola.

3.2.1 Escola como um Palco

Em tempos de globalização, muitos são os problemas que se colocam à escola para serem discutidos e rediscutidos. Um dos enfoques desta discussão passa pela questão da diferença, ou melhor, como pensar tal processo sem considerar a diversidade que marca o mundo moderno.

A temática da globalização apresenta-se sob duas dimensões aparentemente independentes: a sua expressão mundial e a sua expressão local. No que concerne à segunda dimensão, esta indica-nos alguns aspetos da nossa realidade educacional que tem sido ‘esquecida’ nas diferentes discussões e que visa a questão da diversidade cultural nas nossas escolas.

Numa visão ‘Macro’ e apesar do avanço técnico, assistimos a uma repetição de alguns fenómenos tais como: a fome; miséria, para uma grande parte, cada vez mais importante, da população mundial; a repetição de novos fascismos transnacionais, públicos ou privados que debaixo de uma aparente democracia sem condições democráticas, vão criando um *apartheid* global. A repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação dos recursos que até agora garantiam a qualidade de vida na Terra. Se nos cingirmos ao plano ‘Micro’ – como o das nossas escolas – tais problemas são revelados através dos índices de alguma exclusão, algum analfabetismo, pobreza e discriminação social entre outros.

Estes problemas não são exclusivamente políticos, mas também pedagógicos (Giroux, 1992). Assim, como as relações políticas, nas mais variadas expressões, colocam de maneira diferente cada indivíduo em relação ao acesso da riqueza e poder, de igual modo, elas também os posicionam diante das oportunidades para a produção e aquisição de conhecimentos, ou seja, as relações políticas que se estabelecem no seio e nas margens da nossa sociedade evidenciam uma luta entre os segmentos que a compõem com relação às estratégias para a superação dos problemas que vivemos no quotidiano. Transpondo para o foro pedagógico, estas relações vinculam-se à produção de significados no que concerne à interpretação da nossa realidade, o que expressa as contradições implícitas na organização social, pois é uma sociedade que se estrutura a partir da diferença – social, económica, política e cultural.

Deste modo, qualquer discussão acerca da escola deve ter em conta as realidades políticas, económicas culturais e sociais que construíram e constroem, os contextos que a produziram e ainda produzem como uma instituição que pode ser pública ou não; do mesmo

modo explicitar as condições sociais que circunscrevem as experiências dos segmentos sociais que a frequentam, sejam eles internos ou externos à escola.

O processo ensino aprendizagem que se desenvolve no contexto das nossas escolas não pode ser abordado sem levarmos em consideração os conflitos presentes na nossa vida social e vice-versa, pois essas contradições estão patentes no cotidiano escolar.

Estas considerações aproximam-nos do caráter político que está implícito na instituição escolar, uma vez que o discurso institucional posiciona os atores dentro da sua estrutura social dando-lhes *a priori*, um manancial cultural e, é a partir desta posição, que diferentes atores negociam os “seus sentidos”, tanto de si como da realidade social em que estão inseridos. Uma vez que a escola, geralmente, através da sua direção tenta criar uma certa hegemonia, ou melhor, “homogeneizando as diferenças” através da criação de certos rituais (filas, notas, regras disciplinares, currículos, organização de ritmos e tempos) (Mclarem, 1991), ela não é capaz de fazer esquecer as contradições implícitas nas práticas sociais, o que possibilita àqueles que vivem tal contexto ganharem novas formas de conhecimento e de relações, proporcionando-lhes novas maneira de abordarem a história e a cultura, bem como a reconstrução das suas identidades. Tal possibilidade, por sua vez, cria novos campos de relação, permitindo ao coletivo escolar reconstruir as condições através das histórias, desejos, vozes e lugares são experienciados e vividos.

Tendo em conta as considerações acima descritas, estas sugerem-nos que a complexidade da nossa sociedade – complexidade esta, que se circunscreve a partir da divisão social do trabalho e da distribuição de riquezas – estratifica categorias sociais que se distinguem como história, sejam elas classes sociais, estratos, castas. De outra forma, tal complexidade também implica o reconhecimento de uma heterogeneidade cultural que deve ser entendida como a coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas (Velho, 1987).

Esta caracterização revela-nos uma sociedade que se distingue pela diferença e pela diversidade. Esta heterogeneidade encontra expressão no interior da escola. Deste modo, entendemos o contexto escolar como um “palco de contradições” onde estão vigentes diversos interesses sociais, “os quais podem ser resumidos numa polaridade: de um lado os conservadores, buscando utilizando-a para a manutenção do *statu quo*, e de outro os setores progressistas, que vêem a educação como um instrumento importante para as transformações sociais” (Leite, 1988: 514). Este confronto caracteriza-se pela “disputa de sentidos” (reconhecido ou não, democrático ou não) entre aqueles que participam do cotidiano escolar – alunos, pais, professores, funcionários, direção.

É de destacar que os aspetos culturais - nas suas mais variadas dimensões – que fazem parte deste processo são de extrema validade, uma vez que a partir deles temos condições de revelar as políticas da construção da identidade que representam o quotidiano da escola. Assim, nesta perspetiva, percebemos o termo cultura não como algo monolítico, estático e imutável, mas como um lugar de fronteiras múltiplas e heterogêneas, onde diferentes experiências, linguagens entrelaçam-se com diversas relações de poder e privilégios. Por outro lado, entendemos que a questão das diferenças implica o reconhecimento que, as subjetividades e identidades são construídas por caminhos diversos e contraditórios. A identidade é vista como uma construção social e histórica, considerada como parte de um processo contínuo de transformação e mudanças, ou seja, ela é relacional.

Tendo em atenção estas últimas considerações, estas sugerem-nos que a dinâmica da escola é abrangida por histórias – as histórias daqueles que participam no dia-a-dia da escola; tratando-se de

uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemónica. Uma trama, finalmente que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo do real em nossas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (Ezpeleta e Rockwell, 1986: 11).

Apesar de o Estado estabelecer nas escolas um aparato burocrático, através da legislação, resoluções, portarias e regulamentos, por vezes confusos, é através destes que tenta controlar os ritmos de aprendizagem, tempos, a organização do trabalho, enfim, transformando o ator/educador num mero executor de normas e exigências, mas o quotidiano da escola reflete-se a partir de outra dimensão. Assim,

a escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho de estado. Tanto na versão positivista (Durkheim) como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca a sua existência homogênea. Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (Ezpeleta e Rockwell, 1986: 12-13).

Ezpeleta e Rockwell (1986), sugerem-nos uma escola que se realize de modo diverso e diferenciada daquele que o poder estatal prevê. Verificando-se o movimento social que está contido no contexto escolar, a partir das situações e dos diferentes atores que a compõem, podemos afirmar que a realidade de cada escola é uma construção social: a construção de cada escola é sempre uma versão local e particular. Dessa expressão local tomam forma as

correlações de forças, as condições trabalhistas, as formas de relação predominantes, as propriedades administrativas, as tradições docentes, que constituem a trama real, no palco - escola, onde se realiza a educação escolar.

A dinâmica acima descrita, além de apontar para o caráter heterogêneo do contexto escolar, que tem expressão nas diversidades sociais e culturais, ao mesmo tempo revela-nos a existência de alguns mecanismos – tanto expressões sociais (na medida em que são construídos socialmente e têm efeitos sociais) quanto culturais (na medida em que organizam e regulam os processos produtivos simbólicos através dos quais os significados são reconhecidos, compreendidos, aceites, contestados, ampliados) – utilizados pelos segmentos sociais que participam do quotidiano da escola na superação ou ”esvaziamento” – não reconhecimento por parte de algum segmento da escola, das contradições inerentes ao seu quotidiano – das contradições que fazem parte desta heterogeneidade.

Arroyo (1992), reforça esta perspectiva analítica da escola com um palco de contradições, onde os vários atores tentam afirmar-se no contexto escolar ao dizer que esta instituição – escola – é uma expressão sociocultural, inserida num processo histórico. Na perspectiva deste autor a escola caracteriza-se

(...) como uma instituição sócio-cultural. Está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Esta perpassa por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outros termos, os alunos, os professores, a direção, os pais e a comunidade não são meros recursos materiais. São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico cultural que age e interage numa trama de complexos processos sócio-culturais. A escola é uma organização socialmente construída, em dinâmica cultural (Arroyo, 1992: 48).

Assim, a escola é um produto e produz cultura, um processo que se vai construindo lentamente ao longo das suas histórias – “a documentada” e a “não documentada” – é um palco onde se desenrolam esta permanente interação com a realidade social mais ampla. Uma questão fundamental para se compreender a realidade escolar deve ser a sua caracterização enquanto lugar da heterogeneidade, nos seus componentes, mecanismos no tratamento das diferenças sociais, culturais e capacidades de aprendizagem dos seus alunos. Santos (2001) afirma que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser, iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” e acrescenta “este é consabidamente um imperativo muito difícil de se atingir e manter” (*ibidem*: 10).

4. A Perspetiva de Evolução da Inclusão

4.1 Conceito de Inclusão

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescentes, por exemplo, nas escolas, na mídia, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços.

A inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas, aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente das suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades dos seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação) das pessoas com NEE deve ocorrer dentro do processo da inclusão e nunca como pré-requisito para poderem fazer parte da sociedade. Este paradigma de inclusão define o conceito de equiparação de oportunidades, como

o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e trabalho e a vida cultural e social, incluídas as instalações desportivas e de recreação, são feitas acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas as áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas (Driedger e Enns, 1987: 2-3).

Desta forma, e incorporando este conceito à escola, o conceito de inclusão não pode, nem deve afastar-se do objetivo principal que é o atendimento educacional a alunos com NEE, ministrado nas escolas das suas residências e em turmas do regular dessas mesmas escolas, mesmo sabendo que há a probabilidade dessa franja de alunos obter insucesso.

Neste sentido, o conceito de inclusão, que tem na sua génese, dar a todos os alunos a oportunidade de aprenderem juntos nas escolas das suas residências, deve prosseguir este objetivo, considerando como direito fundamental dos alunos com NEE, na sua inserção nessas mesmas escolas, desde que tenham os apoios necessários para desenvolver os seus potenciais.

Por educação inclusiva entende-se como sendo um processo de inclusão dos alunos com NEE ou perturbação de aprendizagem na rede comum do ensino. Para tal a escola necessitará de fazer uso de medidas que tenham por base todos os níveis de planificação curricular, desde o Projeto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual de Turma (PAT),

Programa Educativo Individual (PEI), de forma a criar oportunidades de relevo na aprendizagem que visam responder às necessidades de todos os alunos, bem como, desenvolver projetos direcionados à comunidade.

Para que o conceito de inclusão se aplique, este pressupõe duas vertentes essenciais: a primeira diz respeito à remoção de barreiras que obstaculizam a aprendizagem com sucesso; a segunda desenvolver respostas educativas adequadas às variadas necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE.

Contudo, o conceito de inclusão não pode, nem deve afastar-se do seu objetivo principal, que é o atendimento educacional a alunos com NEE, que podem ser moderadas ou severas, efetuado nas escolas das suas residências e “sempre que possível”, nas turmas do regular, mesmo sabendo que alguns destes alunos podem experienciar o sabor amargo do insucesso, mas isto não quer dizer que todos os alunos sejam incluídos nas escolas e em turmas do regular, uma vez que

o princípio da “inclusão” não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe do regular, “sempre que seja possível”, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa, caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Tais características e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe do regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz (Correia, 1997: 34).

Pois, de acordo com o conceito de inclusão, este deve apresentar-se como inclusão progressiva que promova o sucesso escolar do aluno com NEE e que percorra este caminho em paralelo com os serviços da Educação Especial. Assim, o termo sucesso não deve significar que todos os alunos alcancem os objetivos do currículo comum a restante turma, mas que todos os alunos tenham o maior número de oportunidades possível de maximizar o seu potencial, ou seja, todos os alunos aprendem na medida das suas capacidades. O ideal de inclusão refere-se como sendo um processo educacional que tem por objetivo principal alargar ao máximo a capacidade de aprendizagem de cada criança com NEE na escola e consequentemente na sala de aula do regular. Mas, deve envolver um suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais. Assim, a inclusão é um processo constante que necessita ser constantemente revisto. Kauffman (2003), diz-nos que os alunos com NEE não podem fazer certas coisas, então “é essencial que nos centremos naquilo que podem fazer” (*ibidem*: 179).

Heward (2003), consubstancia a ideia de Kauffman acrescentando que cada aluno é diferente dos demais e que essas diferenças são importantes para garantir uma atenção especial, mais individualizada. Como afirma o mesmo autor “de facto, as diferenças

interindividuais no domínio da aprendizagem constituem a própria base da educação especial” (*ibidem*: 131).

Segundo Kauffman e Heward e no seguimento da ideia, de que o princípio da inclusão deve prescrever, “sempre que necessário”, um *continuum* de serviços educativos que tornem mais fácil a prestação de apoios especializados eficazes (Correia, 1997, 2003). “Caso contrário, o espírito que deu força ao movimento da inclusão pode ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão. Pode, até, no caso dos alunos com NEE permanentes, passar a ser negligência” (Correia, 1997: 36).

Por fim, as afirmações de Kauffman e Heward, refletem, assim, acerca da importância da Educação Especial como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para alunos com NEE, ou seja, como elemento fundamental e facilitador de inclusão destes alunos.

4.2 Inclusão Educativa

Embora mais conhecida como um movimento educacional, a inclusão faz, também, parte de um movimento a nível social e político, que procura salvaguardar o direito de todos os indivíduos a participar, de forma consciente e responsável, na sociedade, recebendo respeito e aceitação pelas suas diferenças (Freire, 2008).

No contexto educacional, os mesmos princípios aplicam-se. Assim, a inclusão educativa defende o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, que tenha em consideração as suas necessidades, interesses e características (Correia, 2008a; Veiga *et. al*, 2000). De acordo com Correia (2008a), trata-se de um paradigma relativamente recente, cuja premissa fundamental é a transformação das práticas de ensino tradicionais, com vista a criar condições adequadas para que os alunos com NEE possam frequentar as escolas de ensino regular.

Desta forma, o princípio da inclusão reitera que as escolas devem estar preparadas para dar resposta à heterogeneidade de características, de competências e de necessidades que encontram nos seus alunos (Aiscow, 1999; Correia, 2008a). Não obstante, não é suficiente integrar o aluno na escola regular – é fundamental proporcionar-lhe as condições necessárias para que consiga desenvolver o seu potencial pedagógico (Correia, 2008b; Freire, 2008). Segundo Aiscow e Ferreira (2003) a criança deve ter ao seu dispor uma variedade de serviços de apoio na escola regular, destinados especificamente ao ensino de crianças com NEE.

Em consonância, Correia (2010) acrescenta que, para que o objetivo da inclusão educativa seja, de facto, atingível, os seus pressupostos devem ser reconhecidos e aceites transversalmente, não só pelos profissionais de educação, como pelos pais e cidadãos em geral, havendo uma transformação não só da escola, mas também da sociedade.

Vários autores consideram a inclusão educativa como uma solução viável para o problema da exclusão educacional (Ainscow e Ferreira, 2003; Thomas, 1997; UNESCO, 1994, 2003b), contrariando a segregação praticada ao longo da história.

Para Freire (2008) as respostas educativas para as crianças com NEE têm sofrido várias transformações ao longo das últimas décadas, desde a segregação, passando pela integração e, mais recentemente, a inclusão.

No contexto educacional, a segregação da população com deficiência era legitimada e regia-se pela colocação dos indivíduos em sistemas educativos segregados – escolas e classes especiais (Ferreira, 2007). Mais tarde, surge o movimento da integração, em função do qual se aplica o princípio de que todos os indivíduos têm os mesmos direitos e, como tal, deverão frequentar o sistema de ensino regular, adaptado às suas necessidades (Ferreira, 2007; Vislie, 2003).

Este movimento surge nas décadas de 60 e 70, implementado sucessivamente por vários países europeus, como a Suécia e a Noruega, e precede várias iniciativas políticas, legislativas e sociais, a nível internacional, de integração da educação especial no sistema regular de ensino (Vislie, 2003; Vlachou, 2004). Entre estas iniciativas, destacam-se dois documentos legislativos fundamentais, nomeadamente, o Education for Handicapped Children Act de 1975 nos Estados Unidos da América, e o Warnock Report de 1978 no Reino Unido. Ambos preconizaram a igualdade de oportunidades educativas para crianças com deficiências no sistema de ensino regular, mas foi no Warnock Report onde primeiro se introduziu o conceito de necessidades educativas especiais (Ferreira, 2007; Osgood, 2005).

Segundo Correia (2010) a introdução deste novo conceito demarca um período de mudanças fundamentais na educação especial, admitindo-se uma nova conceção de ensino, que passa a estar centrada no aluno e na resposta adequada às suas necessidades educativas. Ainda assim, ao longo dos anos, as avaliações e os estudos realizados na área da educação junto de crianças com NEE, colocaram em causa a adequabilidade das práticas relativas à integração educativa, bem como o próprio conceito (Ainscow, 1999; Correia, 1999; Thomas, 1997).

As críticas sucessivas ao conceito de integração educativa antecipam o surgimento de um novo movimento, entre o final da década de 80 e início da década de 90, nos Estados

Unidos da América – o *Regular Education Initiative* (REI) – que defende a inclusão plena dos alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular e propõe uma união entre a educação regular e a educação especial num só sistema educativo – o regular –, ao invés de continuar o desenvolvimento de dois sistemas separados (Osgood, 2005).

Em concordância, no Reino Unido, Ainscow (1999) acrescenta que a concepção da educação centrada nas crianças e nas suas necessidades poderá realçar as suas diferenças, através da ideia de que há crianças especiais, que beneficiam de professores especiais e de uma forma especial de ensino, o que se distancia, portanto, de um ideal de ensino eficaz para todos. O mesmo autor propõe, ainda, que as dificuldades sentidas pelos alunos surgem como resultado da organização da escola e do modelo de ensino tradicional, oferecendo como solução uma reconceptualização de ambos.

Ao contrário da perspectiva da integração, cujo propósito se encerra na existência de estratégias pedagógicas alternativas para os alunos com NEE em paralelo com as estratégias tradicionais de ensino para os restantes alunos, a inclusão surge com a afirmação de que a diversidade é inevitável e que a escola deve aprender a lidar com os alunos mais diferentes, Stromstad (2003, cit. por Freire, 2008). Ao submeter os alunos com NEE à partilha de um espaço comum de aprendizagem e convivência, a educação inclusiva pode representar um importante propulsor transformador da sociedade, no sentido de uma crescente sensibilidade e tolerância (César, 2003; Thomas, 1997).

A partir da década de 90 foram consignadas várias declarações e princípios, a nível internacional, cujo compromisso assentava no direito à educação, à aprendizagem e ao sucesso escolar para todos, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, concretizada na Tailândia em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que contou com a presença de representantes de cerca de 60 países (Vislie, 2003; Vlachou, 2004).

Mais tarde, foi publicada a Declaração de Salamanca, que acabaria por tornar-se um dos mais importantes movimentos, a nível internacional, no que diz respeito ao princípio da inclusão nas escolas. Decorrida no ano de 1994, organizada pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO, reuniu representantes dos governos de 92 países, incluindo Portugal, e de 25 organizações internacionais, e preconizou mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva (Veiga; Dias; Lopes e Silva, 2000; Vlachou, 2004).

Partindo da premissa de que as diferenças humanas são normais e de que cada criança tem o direito fundamental à educação, o princípio orientador da Declaração de Salamanca consiste em afirmar que são as escolas que, num contexto de inclusão, se devem ajustar a

todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994). Como tal, a escola deve garantir os recursos necessários para que a aprendizagem seja adaptada às necessidades da criança, ao invés de ser a criança a ter de se adaptar ao sistema educativo, cujo ritmo e natureza do processo de aprendizagem são pré-determinados (UNESCO, 1994).

Em concordância com os princípios anteriores, a Declaração de Salamanca contrasta o modelo pedagógico “universal” e indiscriminado, com a almejada pedagogia centrada na criança, que respeita a sua dignidade e as suas diferenças (UNESCO, 1994; Veiga *et. al*, 2000). São vários os estudos que apoiam este modelo pedagógico centrado na criança, expondo evidências de como o mesmo pode ser mais vantajoso, quer a nível do êxito escolar, da redução das reprovações e do abandono escolar, quer a nível de poupança de recursos (Bogdan, e Biklen, 2011; Miranda, 2007).

O principal objetivo da Declaração de Salamanca seria o de reorganizar esforços para responder à necessidade urgente de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com NEE, dentro do sistema regular de educação (UNESCO, 1994).

Para tal, seria necessário, em primeiro lugar, redefinir e ajustar as até então existentes concepções sobre a educação de alunos com NEE. Neste sentido, foram apontadas várias novas concepções, tais como a imprescindibilidade da combinação de esforços entre professores e restante comunidade escolar (pessoal não docente, alunos, pais), e voluntários a nível comunitário, para garantir o sucesso das escolas inclusivas e a igualdade de oportunidades (UNESCO, 1994).

Outra das concepções assenta na adaptação da escola às necessidades de todas as crianças (diferentes estilos e ritmos de aprendizagem), através de adaptações dos currículos e das estratégias pedagógicas e recursos utilizados, de modo a assegurar a qualidade da educação para todos (UNESCO, 1994). Neste sentido, as escolas devem, também, proporcionar aos alunos com NEE o apoio suplementar de que estes precisam, apenas ponderando a colocação de crianças em escolas especiais em casos excepcionais (quando a educação nas aulas regulares se revela incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas, ou em situações indispensáveis ao bem-estar da criança) (UNESCO, 1994).

Da mesma forma, foi apontada como outra importante concepção, a necessidade de existirem programas de formação de professores sobre NEE, bem como centros de recursos (humanos, materiais e técnicos) devidamente equipados, que possam constituir-se como respostas de apoio para as escolas (UNESCO, 1994).

Para assegurar que os objetivos delineados pela Declaração de Salamanca fossem atingíveis, foram elaboradas várias diretrizes – nacionais, regionais e internacionais – as quais deram origem a várias e necessárias reformas nos sistemas educativos de diferentes países, incluindo Portugal (Ferreira, 2007).

Uma das mais importantes diretrizes corresponde ao reconhecimento, na legislação de cada país, do princípio da igualdade de oportunidades educativas para as pessoas com NEE na rede de ensino regular, existindo, cumulativamente, medidas legislativas paralelas nos diferentes setores – saúde, segurança social, formação profissional e emprego – de modo a garantir a respetiva cooperação entre os serviços e a convergência para a inclusão (UNESCO, 1994).

As mesmas diretrizes incluem a definição de áreas prioritárias de intervenção e desenvolvimento, tais como a educação precoce (identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças com NEE antes dos seis anos de idade), a educação de raparigas – no sentido de colmatar as desvantagens sociais e culturais associadas ao sexo feminino, com vista a não sofrerem de uma desvantagem adicional – e a preparação para a vida adulta (proporcionar às crianças e jovens com NEE competências de vida diária e de transição para uma vida o mais autónoma possível) (UNESCO, 1994).

Importa salientar, também, a especial atenção dada à necessidade da difusão de conhecimentos e informação ao público, no sentido de combater os preconceitos e de promover uma atitude positiva perante a integração de pessoas deficientes na sociedade (UNESCO, 1994). As restantes diretrizes vão ao encontro das conceções acima descritas, nomeadamente a versatilidade e flexibilidade dos currículos educativos e das estratégias pedagógicas, incluindo o apoio pedagógico suplementar no currículo regular; o envolvimento, cooperação e responsabilidade de toda a comunidade escolar na inclusão dos alunos com NEE e do seu sucesso; a formação para professores na área da educação de alunos com NEE; e a existência de serviços de apoio à escola, localmente situados, que disponibilizam recursos e pessoal especializado (professores - consultores, psicólogos educacionais, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, entre outros) (UNESCO, 1994).

Segundo Freire (2008), em Portugal, a introdução e consolidação dos novos paradigmas de educação foram acompanhando, embora com alguns anos de atraso, as tendências dos restantes países ocidentais. As alterações mais profundas remontam à década de 70, com o surgimento da proposta de integração (Correia, 2008a; Veiga *et al*, 2000). Em 1973, o Ministério da Educação assume, pela primeira vez, o ensino da população com NEE, com a criação da Direção Geral do Ensino Básico e a Divisão de Ensino Especial, através do

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro. No mesmo ano, foi feita uma Reforma de Ensino (Lei n.º 5/73, de 25 de julho), que alargou o período da escolaridade obrigatória, onde já se incluíam as crianças com deficiência.

Com a Revolução de 25 de abril de 1974, as novas reformas abrangeram também o sistema educativo, demarcando-se o reconhecimento do direito ao ensino para todos, como um dos direitos fundamentais da nova Constituição da República Portuguesa – Lei n.º 1/76, de 2 de abril, artigo 74.º: “todos têm direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

Em 1977, o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, define o regime escolar dos alunos portadores de deficiências, que passam a estar integrados no ensino regular, mas sujeitos a um regime especial, de modo a usufruir de condições especiais de frequência, regime de disciplina, formas de avaliação e simplificação curricular. Assim, por volta do ano de 1979, considera-se que, em Portugal, predominava a integração educativa, que conduziu à integração da maioria dos alunos na escola regular, no entanto, esta adesão considerou-se apenas parcial, pois mantinham-se em funcionamento as escolas especiais (Sanches e Teodoro, 2006).

Alguns anos mais tarde, em 1986, foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que se consignou como um importante progresso em Portugal, pois permitiu reconhecer, a nível legislativo, a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, definindo os seus objetivos e organização de funcionamento. Esta lei veio a ser consolidada em 1988, com a criação e regulamentação das equipas de Educação Especial (Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto) e em 1991, com a criação do regime educativo especial, pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

De salientar que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), acima referida, já enquadrava os serviços de psicologia (apoio psicopedagógico) e orientação escolar e profissional como estruturas formais de apoio ao desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, foi criada, alguns anos mais tarde, a carreira dos psicólogos escolares integrados nos Serviços de Psicologia e Orientação, cuja colocação profissional ficou a cargo do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro).

Contudo, para Correia (2010; 2017) a integração educativa em Portugal continuava a apresentar várias lacunas, na medida em que muitos alunos continuavam a ser excluídos do sistema regular de educação e enviados para centros especiais, passando a estar sob responsabilidade do Departamento de Segurança Social, e não do Ministério da Educação.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, organizada pela UNESCO na Tailândia, constituiu-se como o determinante formal da cessação da Educação Especial e foi reforçada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, decorrida em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, de onde foi criada a Declaração de Salamanca (Ferreira, 2007). Esta Declaração abrange os principais fundamentos e reformas das mais importantes convenções internacionais sobre os direitos humanos e sobre a educação, designadamente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e, ainda, as Normas das Nações Unidas sobre a igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência de 1993 (UNESCO, 1994; 2009).

Posto isto, a Declaração de Salamanca consigna-se como o grande passo para a concretização da “educação para todos”, pois defende o princípio da educação inclusiva e delinea as alterações pedagógicas essenciais e necessárias para a sua efetivação, sendo, ainda, um documento de referência no tempo atual (Freire, 2008; Veiga *et al*, 2000; Vlachou, 2004).

Em Portugal, a tentativa de colocar em prática os pressupostos e diretrizes da Declaração de Salamanca deu origem ao Despacho n.º 105/97, de 1 de julho, embora não estivesse compreendida, de forma plena, a conceção da inclusão educativa (Ainscow e Ferreira, 2003). Em 2001 foi criado o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que visa o combate à exclusão educativa dos alunos com NEE, no contexto do Ensino Básico, mediante a imposição de medidas, designadamente, os currículos alternativos, a identificação de áreas educativas de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional. Contudo, de acordo com Correia (2010), as iniciativas primam, ainda, pela perspetiva da integração, em vez da inclusão.

Alguns anos mais tarde, em 2008, o Despacho n.º 105/97, de 1 de julho, bem como o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, mencionados anteriormente, foram ambos revogados pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, documento que, embora aponte, também, para a perspetiva da integração, mantém-se até à atualidade e continua a regulamentar as medidas a implementar junto dos alunos com NEE. De forma específica, esta legislação define os apoios especializados a prestar nos vários níveis de ensino (pré-escolar, básico e secundário) dos vários setores (público, particular e cooperativo), com vista a estabelecer a criação de condições para a adequação do processo educativo aos alunos com NEE (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Neste sentido, o documento prevê, na forma de respostas diferenciadas, a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos

cegos e com baixa visão, bem como a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência (Decreto-Lei n.º 3/2008). Inclui ainda, como modalidade específica de educação, a intervenção precoce na infância (Decreto-Lei n.º 3/2008).

As instituições de educação especial são previstas para os casos excepcionais, especificamente, nos casos em que as NEE do aluno requeiram intervenções especializadas e diferenciadas não passíveis de concretizar, de forma correta e satisfatória, no âmbito do ensino regular (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Adicionalmente, o diploma inclui os procedimentos de avaliação e de referenciação, bem como do programa educativo individual (PEI), e estabelece as medidas educativas a implementar para a adequação do processo de ensino e aprendizagem com NEE (apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio) (Decreto-Lei n.º 3/2008).

São da competência dos professores de educação especial as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em braille; orientação e mobilidade; treino de visão e atividade motora adaptada; Língua Gestual Portuguesa), bem como os conteúdos definidos no currículo específico individual do aluno, que visam, sobretudo, o seu processo de autonomização pessoal (conteúdos que visam a autonomia pessoal e social; desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida; organização do processo de transição para a vida pós-escolar) (Decreto-Lei n.º 3/2008). Nos casos em que a escola não dispõe de recursos humanos qualificados e/ou necessários para cumprir as tarefas anteriormente descritas, há lugar à parceria e cooperação entre diferentes serviços, no sentido de colmatar as lacunas e responder, de forma satisfatória, às necessidades dos alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008).

De salientar que, no documento legal em questão, é considerado o princípio da não discriminação, cujo incumprimento decreta a aplicação de medidas sancionatórias (procedimento disciplinar nas escolas públicas; cessação do cofinanciamento pela administração educativa central e regional, nas escolas particulares).

A Região Autónoma da Madeira, na necessidade de adaptar o Decreto-Lei n.º 3/2008 à realidade regional, elaborou e aprovou um ano mais tarde, o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, que define e regula a efetivação de uma política integrada e transversal de Educação Especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade. Abrangendo medidas no âmbito precoce e sobredotação, este

diploma pretende orientar as políticas, a ação e a visão estratégica da RAM, com o objetivo a assegurar a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais. O documento legal em questão tem como grande meta reconhecer a inclusão como direito inalienável e universal e estabelecer sinergias capazes de transformar as recomendações em práticas colaborativas, profficuas e efetivas ao nível da educação, habilitação e reabilitação desta população, em meios o menos restritivos possível. (Direção Regional de Educação, 2013).

Segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009: 8831:

na Região Autónoma da Madeira, a prestação de serviços ao nível da educação especial tornou-se referência no acompanhamento e até na antecipação da mudança ditada por múltiplos fatores evolutivos que os conhecimentos e as experiências nesta área específica foram preconizando, fazendo com que se passasse da homogeneidade à diversidade, da exclusão à integração e da integração à inclusão.

De forma geral, conclui-se que, em Portugal, a Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, permanece atual e continua a ser a referência primária no que diz respeito à inclusão educativa, bem como aquela cujos pressupostos mais se aproximam aos preconizados pela Declaração de Salamanca. Não obstante, denota-se a necessidade tremenda de cooperação e união de esforços entre recursos humanos multidisciplinares, recursos materiais e diversas entidades (escolas, autarquias, equipas técnicas, famílias, voluntários), para que os objetivos e metas delineados com vista à inclusão sejam alcançados (Correia, 2010).

A Educação Inclusiva progrediu nos últimos anos como um movimento que visa particularmente interrogar as políticas e práticas da exclusão, evidenciando-se como uma abordagem singular da satisfação das necessidades educativas de todas as crianças nas escolas regulares. Chegamos assim aos dias de hoje com a convicção de que o direito de ser diferente é um dado adquirido e irrefutável pelo que se impõe que todas as crianças frequentem a escola, sejam portadores ou não de deficiência, proporcionando-lhes os meios mais ajustados e adaptados para se desenvolver e aprender.

4.3 Escola Inclusiva

Como foi possível verificar anteriormente, a Educação Especial tem sofrido várias transformações ao longo da história, passando por várias redefinições, na tentativa de aproximar-se do ideal de inclusão, onde as crianças com NEE, outrora excluídas da escola, possam usufruir de uma educação de qualidade e o mais aproximada possível à recebida pelas restantes crianças do ensino regular (Ainscow e Ferreira, 2003; César, 2003).

Tal como o próprio nome indica, o movimento da escola inclusiva apoia-se na conceção da inclusão educativa, cujo princípio fundamental é a inserção dos alunos com NEE, tanto moderadas, como graves, nas salas de aula do ensino regular, devendo, em complementaridade, existir um apoio adequado às características e necessidades dos mesmos (Hegasrty, 2006). Esta inclusão não se limita apenas às atividades curriculares, mas também a todas as atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, promovendo a aceitação e o respeito pela diferença (UNESCO, 2003b).

Nesta perspetiva, salienta-se a definição de inclusão/escola inclusiva publicada por Correia (2008a: 23), um dos percursores e atuais defensores da inclusão educativa em Portugal:

Inserção do aluno com NEE significativas, sempre que possível na classe regular da escola da sua residência, onde deve receber todos os serviços educativos consentâneos com as suas características, capacidades e necessidades. Para esse fim, e quando necessário, ele deve poder contar com serviços e apoios especializados prestados por educadores e professores especializados e por qualquer outro tipo de especialistas que se julgue pertinente, não esquecendo o papel fundamental que os educadores e professores do ensino regular e os pais devem ter em todo este processo.

Em concordância, relembra-se o exposto na Declaração de Salamanca, em 1994, acerca do conceito da inclusão e da “escola para todos” (UNESCO, 1994: 6):

as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com necessidades educativas especiais ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Numa conjuntura de respeito a estes conceitos e normas, muitos dos alunos com NEE que frequentam, ainda, instituições de Educação Especial, passariam a integrar-se nas escolas de ensino regular e a receber, neste mesmo contexto, todos os serviços de que necessitam (Correia, 2010; 2017).

Neste sentido, seria imprescindível a ocorrência de uma variedade de mudanças estruturais na própria escola, não só ao nível das suas condições e estruturas físicas, como no seu contexto educativo e, inclusive, no modo como se estabelecem as relações interpessoais (Nielsen, 1999; Veiga *et al*, 2000).

De acordo com Correia (2010), a partir da perspetiva da escola inclusiva, ao incluir, de forma plena, os alunos com NEE nas escolas de ensino regular, a resultante interação com o grupo de pares cria oportunidades de aprendizagem e de aquisição de competências (sociais, funcionais, interpessoais), não só para os alunos com NEE, como para os restantes alunos, num ambiente de aprendizagens recíprocas e no desenvolvimento de conceitos como a partilha, a solidariedade e a aceitação da diferença.

Segundo Correia (2013) a escola inclusiva baseia-se na noção de que a heterogeneidade é um fator normativo da condição e experiência humanas e, igualmente, um valor e uma vantagem no contexto educativo e na interação social, pelo que não fará sentido segregar e/ou excluir os alunos com NEE, quer dentro, quer fora da escola. Em consonância, alguns autores defensores da inclusão (Correia, 2013; Nielsen, 1999; Thomas, 1997) afirmam que as crianças com NEE são vistas como um estímulo à criação de estratégias pedagógicas complementares e a um ambiente educativo mais rico para todos.

Posto isto, a resposta passa por deixar as práticas tradicionais da educação especial – que definem a diferença como “não normal” – para adotar uma nova abordagem que responda eficazmente às necessidades de todos os alunos, resultante de uma articulação, ou uma espécie de “fusão”, entre as práticas eficazes da educação especial e da educação regular (Ainscow, 1999; Correia, 2017). Adicionalmente, as estratégias mais valorizadas no âmbito da inclusão, são as que permitem o acesso de todos os alunos ao currículo normal/comum (UNESCO, 2003b). O oposto é considerado uma manutenção, mesmo que subtil, da desigualdade de oportunidades educativas (César, 2003; Correia, 2013; 2017).

Alguns investigadores (Ainscow, 1999; César, 2003; Hegarty, 2006; UNESCO, 2003b) destacam as condições fundamentais para que uma escola se possa tornar inclusiva, começando pelo órgão de direção da escola, cuja liderança deve ir ao encontro da capacidade de resposta eficaz às necessidades de todos os alunos sem exceção; passando por professores sensibilizados e motivados para ajudar todas as crianças a aprender; um clima de real convicção na capacidade de todos os alunos para o sucesso escolar; recursos adequados e suficientes para apoiar as equipas de trabalho; capacidade de proporcionar uma variedade de oportunidades pedagógicas e a avaliação sistemática dos resultados e evoluções.

Não obstante, é geral, e referida por diversos investigadores, a constatação de que a escola inclusiva enfrenta desafios substanciais, e que requer uma planificação e implementação cuidadosas. Para além das amplas e complexas transformações estruturais de que a escola tem, ainda, de ser alvo, verificam-se também situações de discriminação e preconceito em relação aos alunos com NEE incluídos no ensino regular, que resultam de comportamentos e atitudes de pares e adultos que, ainda, não aprenderam a conviver com a diferença (Dias e Pingoello, 2016). Para Schewinsky (2004), estas situações levam ao isolamento e/ou rejeição dos alunos com NEE das interações sociais ou, pelo contrário, atitudes de superproteção que prejudicam a sua aquisição de competências funcionais.

Os comportamentos de rejeição ocorrem, na maioria dos casos, devido à falta de informação; pelo contrário, a informação dá lugar à compreensão e à dissipação de mitos e

preconceitos (Reis; Franciscatto; Silva; Simões, e Nogueira, 2016). Assim, para (Reis *et al*, 2016) é fundamental cultivar, junto de toda a comunidade escolar, a tolerância e o respeito pela diferença. Neste aspeto, os professores detêm um papel essencial, na medida em que devem estar informados e servir de modelo para os seus alunos. Sanches e Teodoro (2006) defendem que a temática da aceitação da diferença deve ser trabalhada na sala de aula com os alunos, estando inserida nos próprios currículos escolares. Já Dias e Pingoello (2016) acrescentam que a mesma temática deve ser trabalhada também com os alunos com NEE, para que sejam capazes de reconhecer os seus direitos e defendê-los.

As condições descritas são fundamentais para evitar a vitimização dos alunos com NEE nas escolas, através de situações de exclusão e de bullying escolar (Smith, e Leonard, 2005; Dias e Pingoello, 2016), sendo, para tal, necessária a colaboração e intervenção de toda a comunidade escolar. Não obstante, para a efetividade da inclusão, é preciso que este processo alcance toda a sociedade, através da difusão significativa de informação em relação ao reconhecimento da diferença como um elemento importante do processo de ensino e aprendizagem (Cruz, Silva e Alves, 2007; Correia, 2013; 2017).

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE REFLEXIVA

1. Refletir a inclusão como fator de não - exclusão

A humanidade demonstrou ao longo dos tempos uma história de preconceitos e discriminação que, vem criando, ao longo de décadas, movimentos de exclusão em todos os níveis da sociedade.

A exclusão social vem desde a antiguidade, onde as mulheres, estrangeiros, deficientes e demais pessoas consideradas fora do que é normal pela sociedade eram excluídas, mas este fenómeno à época era tido como normal.

A exclusão surge devido às práticas e valores da cultura que orientam as ações do homem. É o resultado de um processo histórico de construção de valores morais por parte das diferentes culturas. Este movimento do que é normal ou anormal, também contempla a educação e provoca movimentos no contexto escolar.

A partir dos anos sessenta do século passado, foram introduzidas transformações significativas, nas escolas, em relação à educação de alunos com NEE, até então “ignorados” pelo sistema educativo. No final de todos estes anos e com mais realce nos países do norte da Europa, surge o movimento de integração escolar que aos poucos foi adotado por Portugal, dando a possibilidade de alunos portadores de deficiência sensorial frequentarem as escolas públicas. Desta forma foi encontrada uma resposta à sua situação problemática no contexto da educação especial. Assim, os alunos com alguma problemática sensorial estavam colocados na classe do regular e eram orientados por um professor de educação especial que elaborava o programa específico e aplicava-o juntamente com os referidos alunos, supervisionando-os.

Na década de noventa, surgiu o movimento “Inclusive Education” que visa dar uma resposta educacional, no grupo e pelo grupo de pares, ou seja, a todos os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem, cujo objetivo era evitar a exclusão destes alunos, definindo uma aprendizagem para o sucesso de todos, através de cada um. Assim, a partir do conhecimento do trabalho em pares/grupo, cujo objetivo é obter o sucesso de todos os alunos da turma, através do sucesso de cada aluno.

Refletir acerca deste tema, inclusão como fator de não exclusão, visa contribuir para a emergência de uma postura mais reflexiva relativamente às práticas educativas e consequentemente, implementar melhorias no domínio da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. Importa verificar e alterar algumas conceções que ainda se verificam no

discurso de alguns profissionais de educação. Assim, o nosso enfoque deve perceber os alunos com NEE como pessoas capazes, desde que reúnam as condições que facilitem o seu processo de inclusão escolar e social. Trata-se, assim, de reconhecer os seus direitos de cidadania, enquanto pessoas de pleno direito, e nunca poderão ser excluídas por qualquer “diferença” intelectual ou sensorial.

Somos da opinião que, o que importa é promover a existência de uma forma de organização de redes de apoio social, em articulação com a prática profissional dos vários agentes educativos, com base na atividade e experiência social e nos fatores ambientais, criando deste modo, níveis de maior autonomia para que cada aluno possa assumir a sua responsabilidade, nas suas decisões, bem como nas decisões coletivas, ou na sua vida pessoal e social.

Deste modo, o nosso enfoque, como agentes educativos, não se deve basear nas limitações ou incapacidades destes indivíduos, mas sim, realçar as suas potencialidades e capacidades. Mas, para que a exclusão não aconteça, cabe às instituições/escolas e aos seus profissionais a tarefa de criar condições e oportunidades para que estes alunos se possam, aos poucos, tornarem-se os autores da sua vida pessoal, social e quando possível profissional. No quadro da percepção destes alunos, este novo paradigma questiona o papel da escola e os seus profissionais, no que diz respeito à preparação destes indivíduos para a vida, com autonomia e em sociedade. Daí ser necessário recorrer às novas literacias cívicas, ou seja, não estagnar e promover novas aprendizagens mais centradas na classe/grupo como um todo (Silva, 2011).

Verificamos que, os modelos que estiveram na base da concetualização do termo “deficiência”, ao longo dos últimos anos, na prática, tiveram a vantagem de serem pioneiros na integração de alunos com NEE, mas deram origem a atitudes que se tornaram, inevitavelmente, em processos de socialização baseadas na segregação e dependência e na superproteção dos profissionais que intervêm com estes alunos, ou seja, estes alunos ficaram excluídos da classe a que pertenciam, pois tinham um currículo próprio e viviam sob a proteção do professor da educação especial. Eram alunos que se tinham de adaptar à escola, aos métodos e regras da escola, à classe onde estavam integrados e aprendiam individualmente.

O passo seguinte foi muito importante para a não exclusão, foi o facto de olharmos para as diferenças singulares destes alunos (as suas incapacidades) serem fruto de uma condição de saúde ou de deficiência funcional consideradas num quadro global do seu processo identitário, ou seja, tomando a parte como um todo da pessoa. Desta forma, essas diferenças singulares ou particularidades, por vezes, não trazem desvantagens para a

aprendizagem, mas não devem ser esquecidas quando se programa e se planeia a nossa intervenção com estes alunos.

Pensamos que, a diferenciação pedagógica pode ser inclusiva se centrada na classe/turma e no currículo para todos, mas, também pode ser elemento de exclusão se for aplicado através de práticas de educação compensatória, dirigida aos défices, separando e rotulando para se poder fazer a intervenção.

Por conseguinte, quando o docente titular de turma com o apoio do docente de educação especial planeiam as atividades para a turma, para todos os alunos sem exceção, devem ter em conta estes alunos, para que possam aprender uns com os outros, aplicando estratégias de diferenciação pedagógica. Assim, o objetivo principal é “que todos aprendam com todos, para que as interações que se estabelecem entre os alunos e os professores sejam fundamentais para o processo de aprendizagem de todos” (Silva, 2011: 40-41). A ideia principal que se extrai desta abordagem é o valor da cooperação como sendo a principal estratégia para promover uma autêntica inclusão escolar.

Consequentemente, a educação inclusiva deve assentar nas potencialidades dos alunos, nas aprendizagens feitas entre os pares, não numa diferenciação através da categorização seja ela médica ou de outro tipo. Esta educação deve saber do que é capaz cada aluno, de forma a potenciar a sua aprendizagem, a sua autonomia, tendo por base a melhoria da sua qualidade de vida.

No entanto, é importante ter em conta o modo como se planificam as atividades educativas, podendo investir em processos mais inclusivos. Não é suficiente, como ainda acontece, “integrar fisicamente” na turma os alunos com NEE, para que estes se sintam incluídos, ou então beneficiem das mesmas oportunidades de aprendizagem, só isto vai gerar a exclusão, desmotivação e abandono escolar, é necessário aprofundar mais. Para que haja verdadeiramente a inclusão, terá de haver uma alteração no modo como se organizam e se preparam as atividades dentro da sala de aula, procurando desenvolver as interações entre os vários alunos da turma. Ressalva-se que estes processos são complexos e exigem mudanças, quer a nível de conceções, quer a nível das práticas educativas. Sabemos que estas mudanças são lentas, mas é necessário implementá-las e avançar numa perspetiva de escola inclusiva, desligando-se dos paradigmas tradicionais de educação e enveredando por um novo paradigma coerente com uma “nova organização e gestão, recuperando a escola o seu papel centrado na aprendizagem de todos os seus alunos” (Silva, 2011: 47).

Trata-se, portanto, de ter uma nova visão, de ter em conta que uma verdadeira educação inclusiva necessita de profissionais de educação que sejam chamados a serem

investigadores da sua própria prática, com a finalidade de melhorarem as suas práticas de intervenção, a partir das quais mobilizem a sua ação. Assim, é necessário preparar o melhor possível os profissionais para estas novas tarefas e responsabilidades, através da implementação de um modelo de formação em contexto, que seja consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum, definida pela e para a escola (Silva, 2011).

Em suma, a inclusão é um fator de não exclusão, uma vez que coloca a ênfase da problemática do aluno, não na “incapacidade do indivíduo”, mas, no modo como se organiza e gere a atividade educativa, em especial na sala de aulas, tendo como chave do processo a “cooperação” entre os alunos. Deste modo, importa investir em práticas pró-ativas que fomentem a qualidade da “relação pedagógica”, a par da eficiência, eficácia dos dispositivos de intervenção educativa.

Partilhamos esta linha de pensamento e ação, embora não perfilhemos dogmas, em especial aquele que defende que a retirada de um aluno da sala de aula ou grupo turma para fazer aprendizagens específicas é por si só um fator de exclusão. Pensamos que cada caso e cada situação devem ser vistas no seu contexto. Defendemos a escola inclusiva, sem margem para dúvidas, mas diante a singularidade do aluno deve ser vista a cada momento, o que será melhor para ele. Esse apoio só será proficuo ser servir para ajudar a construir a autonomia do aluno.

Em conclusão, pensamos que este novo paradigma – educação inclusiva/escola, inclusiva – está a ganhar bases no discurso dos políticos e dos entendidos nesta área, desde a Declaração de Salamanca em 1994, pelo que urge implementá-lo no nosso sistema educativo, escolas, uma vez que já não é visto como utopia, mas como desígnio social que urge realizar.

2. Integração/Inclusão

A sociedade atual requer da escola capacidade de abertura, flexibilidade e reflexão sobre qual o seu papel na formação dos cidadãos, ao mesmo tempo que exige respostas eficazes para públicos crescentemente heterogêneos e nas situações mais diversificadas (Cid e Fialho, 2011). É nesta linha de pensamento que surge a questão da integração/inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas do regular, cujo objetivo centra-se na melhoria das competências básicas, recorrente nas políticas e nos discursos educativos de vários governos e organismos internacionais. Com efeito, em Portugal, a partir de meados dos anos 90, do século passado, estes tornaram-se problemas nacionais com alguma visibilidade.

Para dar resposta a este problema, a comunidade educativa, investigadores e decisores políticos têm-se debruçado acerca do tema e produzidas várias medidas políticas – legislação, na tentativa de tornar a inclusão não uma utopia, um sonho, mas uma realidade, elevando assim os níveis de qualidade na educação.

De acordo com novos estudos, semanticamente integração e inclusão têm significados muito parecidos, o que faz com muitas pessoas utilizem esses conceitos indistintamente. No entanto, nos movimentos sociais de integração e inclusão representam filosofias diferentes, ainda que tenham objetivos aparentemente iguais, ou seja, a inserção de pessoas com necessidades especiais na sociedade.

Da “integração à inclusão” escolar, não é clara a definição existente entre estes dois conceitos, mas o caminho a percorrer entre o aluno estar na escola, partilhando espaços, amizades, socializando-se podendo efetuar algumas aprendizagens (integração) e o aluno estar na escola, integrado mas caminhando mais além: aprendendo com os colegas, acompanhando-os em todas as atividades independentemente das suas dificuldades e diferenças, numa escola que não seleciona, não exclua, não rejeita, uma escola sem barreiras físicas ou educativas, não competitiva, que seja democrática e equitativa, que seja para todos, com todos (inclusão), vai uma grande diferença.

A integração escolar teve o mérito de retirar as crianças e os jovens das instituições de ensino especial, em defesa da normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos amigos de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola do regular). As práticas pedagógicas passaram das instituições de ensino especial para a escola do regular, na vertente mais educativa, representadas num programa educativo individual (PEI) de acordo com as características do aluno, elaborado e desenvolvido pelo docente de educação especial.

Desta forma, o mal-entendido acerca deste tema, integração/inclusão surge quando as pessoas usam o termo inclusão quando, na verdade, pensam em integração. O conteúdo das definições descritas no quadro seguinte é da autoria de Cláudia Werneck, retiradas do primeiro volume do *Manual da Mídia Legal* (cit. Por Melero, 2002).

Integração	Inclusão
<ul style="list-style-type: none"> • a inserção é parcial e condicional (as crianças “preparam-se” nas classes especiais para estar nas escolas do regular); • pede concessões ao sistema; • mudanças visando a prioridade da criança com necessidades especiais (consolida a ideia que elas “ganham mais”); • satisfaz-se se com transformações superficiais; • as pessoas com necessidades especiais adaptam-se às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que fazem alguns ajustes; • defende o direito de pessoas com necessidades especiais; • insere nos sistemas os grupos de “excluídos” que provarem estar aptos (as quotas podem ser questionadas como promotores de inclusão); • o adjetivo integrador é usado quando se procura qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com necessidade especiais consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora, etc...); • como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com necessidades especiais como um bloco homogêneo (exemplos: surdos concentram-se melhor; cegos são excelentes massagistas); • tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidades de inserção; a presença de pessoas com necessidades especiais no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • a inserção é total e incondicional (as crianças não precisam de se “preparar” para frequentar a escola do regular); • exige ruturas no sistema; • mudanças que beneficia todos (não se sabe quem ganha mais – Todos ganham); • exige transformações profundas; • a sociedade adapta-se para atender às necessidades das pessoas com necessidades especiais e, com isso, torna-se mais atenta às necessidades de todos; • defende o direito de Todas as pessoas, com ou sem necessidades especiais; • coloca no interior dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para Todos; • o adjetivo inclusivo é usado quando se procura a qualidade para Todas as pessoas com o sem necessidades especiais (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo, etc...); • valoriza a individualidade das pessoas com necessidades especiais (pessoas com necessidades especiais podem ou não ser bons funcionários, podem ou não se carinhosos, etc...); • não disfarça as limitações, porque elas são reais; • não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com necessidades especiais no mesmo ambiente.

Tabela 1 – Características da Integração/Inclusão

Assim, o processo de incluir crianças e jovens com necessidades especiais na escola significa uma grande evolução educacional, sendo um percurso fundamental e importante para que se atinja também a inclusão social. Constitui um objetivo cada vez mais firme nos diversos sistemas e envolve o “renascer” de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a diversidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e objetivar a grande meta duma sociedade que deseja alcançar a igualdade para todos.

A grande ideia de um sistema educacional inclusivo passa então a ser compreendida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que necessita de mudanças conceituais, político e pedagógicas, de acordo com o propósito de tornar real o direito de todos à educação, como explicita a Declaração de Salamanca.

Desta forma, a inclusão apresenta-se como possibilidade para atingir o aperfeiçoamento da educação escolar e beneficiar todos os alunos, sejam eles com necessidades especiais ou não, mas depende, contudo, da disponibilidade interna da escola. Para enfrentar estas inovações, sabendo nós que, essa condição, embora já legislada, encontra entraves na sua aplicabilidade por parte de alguns, muitos, docentes, bem como responsáveis pela direção da escola.

A premissa é: incluir não deve ser uma imposição, mas um modo de pensar que tenha reflexo na ação. Entendendo-se que qualquer ser humano, independentemente da sua problemática é possuidor tanto de capacidades quanto limitações.

Devido a todo o percurso histórico e cultural, mesmo com a disciplina de necessidades educativas especiais ministrada pelas universidades, nos cursos de educação, é evidente que alguns docentes ainda não desenvolveram capacidades para lidar com as limitações e individualidade a fim de que, realmente todos os alunos sejam incluídos e, ao mesmo tempo, refletir o que é estar incluído na sociedade que se diz e quer ser igualitária.

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas do regular, não acontece com um passe de mágica, mas sim, uma conquista que tem de ser feita com “reciclagens”, estudo, pesquisa e em especial com trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo: alunos, alunos com necessidades especiais; família; professores e toda a comunidade escolar.

A estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado facto ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causam muita desestabilidade e resistência (Minetto, 2008: 17).

Na realidade, esse medo de mudar, sair da zona de conforto, faz com que a educação inclusiva enfrente algumas barreiras e não consiga ainda configurar-se totalmente no nosso ensino, como proposta que verdadeiramente corresponde a uma “luta” por uma escola que não discrimina, não rejeita nenhum aluno e que só assim, é justa com todos os alunos.

É bom termos em mente que a “escola tradicional” não apresenta condições necessárias à mudança proposta por uma educação aberta às diferenças. Ela não foi concebida para atender à diversidade de alunos e tem, apesar das mudanças, uma estrutura rígida e seletiva, no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não preenchem os

requisitos e expectativas académicas clássicas, que se centra na instrução e na reprodução de conteúdos.

A estrutura educacional apresenta-se ainda como uma barreira à inclusão, pois apesar de haver políticas educacionais e legislativas, as escolas do regular carecem de recursos físicos, financeiros e principalmente humanos (professores capacitados, motivados e a direção desperta para este fenómeno), para que aconteça a verdadeira inclusão do aluno com necessidades especiais na sala de aula.

Assim, a escola, através da sua direção, deve atuar como elemento facilitador da comunicação e em especial, da difusão de informação acerca das diferentes problemáticas, com o objetivo de estimular a inclusão, a melhoria da qualidade de vida e o exercício de cidadania das pessoas com necessidades especiais.

Já aqui focamos que a ideia da inclusão é uma inovação, mas muitas vezes o seu sentido tem sido deturpado, distorcido e alvo de polémicas. No entanto, incluir alunos com *deficits* na turma do regular, nada mais é, do que proporcionar o direito de todos à educação e isto está explícito na legislação.

Segundo Mantoan:

Inovar não tem necessariamente o sentido inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceite sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (*Ibidem*: 1998: 3).

Para que a educação inclusiva aconteça, devemos observar o cenário educacional sob três vertentes: a vertente dos desafios provocados pela inovação; a vertente das ações no sentido de colocá-la em prática nas turmas do regular, não esquecendo o trabalho de formação de professores e do pessoal auxiliar da escola e finalmente, a vertente das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da sua implementação.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola e seus atores, novas ações, é um motivo para a modernização do ensino e em especial, para que os professores alterem e aperfeiçoem as suas práticas. Esta é uma inovação que exige alteração, exige esforço para a atualização e reestruturação das condições das nossas escolas.

O grande motivo que orienta a ideia de inclusão, é uma nova perspectiva de olhar as pessoas com necessidades especiais é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas, de modo que se tornem aptas a responder às necessidades de cada um dos seus alunos,

respeitando as suas especificidades, afastando-se das “teias” da educação especial e das suas modalidades que por vezes são de exclusão.

Podemos afirmar que, o sucesso da inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas do regular decorre das possibilidades de se alcançar progressos significativos, ou não, desses alunos. Mas, este sucesso passa pela adequação das práticas pedagógicas à diversidade de alunos, bem como, quando a escola assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (Argenta e Sá, 2010: 34).

Desta forma, toda a criança necessita da escola para aprender e não para ser mais um, marcar passo (integração) ou ser segregado em turmas especiais e atendido à parte.

Para um grande grupo de profissionais das nossas escolas, é difícil entender a possibilidade de se fazer a inclusão. Torna-se uma resistência que se compreende uma vez que se baseia no modelo pedagógico-organizacional conservador em muitas escolas. Poucos são os professores que aplicam a inclusão quando têm uma sala onde as carteiras estão em filas, têm um livro didático igual para todos, aberto na mesma página, uma só tarefa no quadro e uma só resposta válida esperada nas provas, ou seja, um programa igual para todos, a cumprir. Esta é a maneira tradicional de ensinar, onde prevalece a competição, a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a “transmissão” de conhecimentos e o pavor de falhar. Mesmo assim, faz com que alguns professores arrisquem em alterar a sua ação e deste modo, possam reconhecer a riqueza que é trabalhar com a diversidade e chegar a cada aluno na sua especificidade.

Melhorar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que necessita ser assumido por todos aqueles que lidam com crianças e jovens. É um compromisso da escola. Trata-se de uma tarefa possível, mas é impossível de se implementar através dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Atualmente podemos contar com legislação que propõe e viabiliza novas alternativas com vista a melhorar o ensino nas escolas, mas este desígnio ainda está longe de ser alcançado - que tornem as nossas escolas abertas a todos os alunos. O que se verifica são alguns projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças nas escolas e que continuam a atender alunos com necessidades especiais em espaços escolares especiais: classes especiais, salas de recursos e escolas de referência.

As escolas que não têm alunos com necessidades especiais justificam-se pela falta de preparação dos seus professores. Outras, ainda não acreditam nos benefícios que os alunos com necessidades especiais poderão ganhar no convívio com os outros alunos, afirmando que, estes não acompanham o currículo da turma, ficando para trás e assim, serem ainda mais marginalizados e discriminados do que se frequentassem escolas especiais.

Ao analisarmos as circunstâncias anteriores verificamos que o fator principal é a necessidade de se redefinir e de se colocar em marcha novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam todos os alunos, o que se reveste de grande importância e atualização, desenvolvimento de conceitos em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio que é a inclusão.

A ideia da escola inclusiva não é apenas proporcionar uma educação de qualidade a todos, é muito mais do que isso, constitui um passo decisivo para eliminar atitudes de discriminação, onde a comunidade escolar acolhe todos. Implica acima de tudo, ser um processo de mudança que leva algum tempo para as necessárias adaptações e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo.

Contudo, pretende-se que a aprendizagem não se faça só com ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo de pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Vygotsky, 1995), numa perspetiva ecológica do desenvolvimento.

Debruçando-me um pouco acerca da minha experiência profissional e pessoal e uma vez que se trata de uma reflexão acerca do tema deste capítulo, farei referência a algum trabalho desenvolvido na escola da qual faço parte e que paulatinamente caminha rumo à inclusão.

Na Escola Básica do 1º ciclo com Pré-escolar de Boliqueime sita à freguesia de Santo António – Funchal, frequentam 186 alunos distribuídos por 2 turmas do Pré-escolar, 2 turmas do 1º ano, 2 turmas do 2º ano, 2 turmas do 3º ano e 2 turmas do 4º ano. Destes 21 alunos beneficiam dos apoios dos serviços da educação especial. Escola esta, com dois docentes de educação especial. Referindo-me a este último grupo de alunos, há uma panóplia de problemáticas diagnosticadas, assim: trissomia 21; Paralisia Cerebral; Dificuldades no Funcionamento Intelectual; Perturbação do Espectro do Autismo; Perturbação da Aprendizagem Específica; Perturbação da Linguagem e da fala; Distúrbio de Hiperatividade com Défice de Atenção e Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação. Algumas destas problemáticas associadas à Epilepsia.

Sendo eu docente de educação especial, colocado nesta escola e tendo 11 alunos na minha lista, também tenho funções na direção desta escola – substituto legal do diretor.

Fazendo parte desta direção que vai no seu terceiro ano do mandato, tive sempre em mente a ideia de uma educação inclusiva, partido da premissa que todos os alunos estão na escola para aprender, independentemente das suas problemáticas e por isso, todos devem participar e interagir uns com os outros, sendo tarefa árdua da escola adaptar-se aos alunos e não ao contrário. Sabendo nós, direção, que esta atitude constitui um grande desafio, mas convictos que a diferença é um valor e a escola é o local privilegiado que proporciona essa interação de aprendizagens significativas a todos os alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

De início foi difícil implementar medidas de inclusão, uma vez que estes alunos constavam na lista nominal de alunos da turma, só estavam integrados na turma, a trabalhar um programa definido pelo docente de educação especial, muitas vezes alheados do que se fazia na sala e em sala própria.

Com este panorama de fundo foi necessário fazer algo para alterar esta situação e para iniciar foi elaborado um plano de sensibilizações acerca de cada problemática, desenvolvido pelos docentes de educação especial com ajuda de outros elementos do centro de formação da Secretaria Regional da Educação. Estas sensibilizações numa primeira fase foram destinadas aos docentes da escola, depois replicada ao pessoal não docente, alunos e encarregados de educação.

Notamos que após as sensibilizações, as dificuldades permaneciam. Então partimos para uma segunda fase, a calendarização de reuniões denominadas de grupo, onde o docente titular de turma com os docentes das Atividades Extracurricular e os docentes da educação especial. Estes encontros tinham por base a apresentação de dificuldades sentidas ao nível da prática pedagógica, em trabalhar com estes alunos, ao longo de um determinado tempo – duas semanas. Os docentes de educação especial e em especial eu, propunha estratégias, materiais a serem usados na sala, facilitava a flexibilização curricular, proporcionando uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, docente/docente e aluno/aluno, no intuito de dar resposta a todos os alunos, sempre em contexto de grupo/turma.

A disponibilidade para trabalhar em parceria com o docente titular de turma dentro sala, numa atitude de interajuda, foi contemplada. A esta disponibilidade está inerente valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores. Assim, esta escola está organizada neste sentido valores/prática.

É por esta razão que a formação contínua de professores é fundamental para que não se continue a trabalhar, na melhor das intenções, com alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção e neste ponto, a escola, numa terceira fase, formalizou uma parceria com a Instituição Casa de Saúde São João de Deus, a qual com base no plano de melhoria da nossa escola, fruto da avaliação dos pontos frágeis detetados no ano letivo anterior, desenvolveu um plano de formação para professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, a desenvolver ao longo do atual ano letivo. Ainda, com elementos externos, os alunos beneficiam dos serviços de psicologia, terapia da fala, psicomotricidade, terapia ocupacional dos serviços do Centro de Recursos de Educativos Especializados (CREE).

Notamos, ainda, que o conceito de inclusão está longe de ser aplicado na nossa escola, apesar de toda ajuda possível dada pelos técnicos, docentes de educação especial e de outras entidades exteriores à escola, aos docentes titulares de turma, pois há a resistência e a preocupação que os professores se auto atribuem, bem como pela indiferença por aprendizagens formais, que atribuem aos alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades na prática pedagógica, planificação de aulas, adaptação de materiais, tendo em conta os alunos que seguem o currículo comum, os que têm adequações curriculares individuais e em alguns casos currículo específico individual, o que implica perceber capacidades para preparar atividades, selecionar conteúdos e articular com outros intervenientes, justificam a importância da reflexão acerca destas questões que são debatidas no plano de formação – uma reunião por mês.

A necessidade de formação específica partiu de lacunas e carências diagnosticadas no plano de avaliação da escola e a partir de um novo rumo, a ideia base da passagem da simples integração para verdadeira inclusão, bem como dos medos, problemas e expectativas manifestadas pelos professores na sua prática pedagógica.

É do nosso conhecimento, direção, que a inclusão não depende, apenas da formação de professores, mas estamos convictos que sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e proporcione alguma segurança relativamente a práticas que são necessárias implementar, dificilmente teremos escola para Todos, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e capacidades de cada um.

Como já foi referido, é objetivo desta escola, a participação de todos na sua vida organizacional, nas estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas, cuja estratégia fundamenta-se na participação dos docentes e não só, em projetos de trabalho colaborativo e cooperativo da escola, dos quais sou o

responsável, ou seja colaboração com os diferentes órgãos e estruturas educativas na elaboração dos documentos orientadores da escola e na elaboração de eventos, do qual solicitamos sempre a colaboração da comunidade e em especial dos encarregados de educação. Aqui saliento a elaboração do Projeto educativo de escola, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e respetivas avaliações, como também os eventos festivos de final de período, participação da escola nas atividades desenvolvidas pela Casa de Saúde São João de Deus, Centro Social e Paroquial da Graça, Junta de Freguesia...

Para além da responsabilidade de coordenar a elaboração dos documentos estruturantes, bem como as atividades da escola, compete-me a responsabilidade do departamento da educação especial na escola, assim, e porque acredito na inclusão, tento na medida do possível promover condições efetivas de inclusão numa perspetiva de fomentar a qualidade e inovação educativa, através da participação nas reuniões de conselho escolar e em especial nas reuniões de grupo onde tento contribuir com esclarecimentos e dando soluções a problemas relativos a alunos com necessidades educativas especiais e não só, para todos os alunos da escola. Viso também a implementação de estratégias para a diferenciação pedagógica, bem como o encaminhamento dos alunos para os diferentes serviços necessários, entre eles, despiste auditivo, visual, médico, valência da psicologia, terapia da fala, psicologia, terapia ocupacional ou psicomotricidade, de ente outros.

Para que a inclusão se torne realidade na escola, fomento também contactos regulares com os outros técnicos e outros intervenientes no processo de desenvolvimento dos alunos. É apanágio nestes encontros, realçar a ideia de parceria/interajuda entre todos os elementos que trabalham com o aluno, a partilha de estratégias, materiais diversificados, as adequações necessárias, sempre com o intuito de ir ao encontro das necessidades de cada aluno, em especial os alunos com necessidades especiais. Desta forma, e quando possível, está a escola a trabalhar em prol dos alunos e estes sentem que toda a escola olha por eles.

É nestas reuniões que são detetadas as necessidades educativas especiais dos alunos, pois são encaminhados para as diferentes valências através da referenciação e só depois é que será definida a elegibilidade, ou não, para a sua inscrição nos serviços da educação especial ou para outro tipo de apoio – apoio pedagógico acrescido.

Os alunos com necessidades educativas especiais beneficiam de apoio direto/cooperativo, pois é uma parceria/colaboração na sala de aula utilizando estratégias de aprendizagem cooperativa e trabalho de grupo, ou seja, as estratégias são para todos os alunos e só depois cada qual desenvolve os conteúdos de acordo com as suas capacidades, pois assim se “chega” a todos os alunos, à medida de cada um.

Também é preocupação da escola a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos, assim, são realizados encontros/reuniões com os docentes da escola dos 2º/3º ciclos de Santo António (passagem de caso), com o objetivo de apoiar o processo de transição dos alunos do 4º ano para o 5º ano, bem como o desenvolvimento de atividade com os alunos do 2º ciclo da escola recetora, visando a melhoria do processo de transição e posterior adaptação a uma escola muito mais ampla.

Ao longo desta minha carreira, já com trinta anos, sempre constatei que o “problema” da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do regular era e continua a ser uma realidade constante nas escolas. Aquilo que tem evoluído é o quadro de referências analítico do mesmo, ou seja, a legislação e que nem sempre é cumprida. Na realidade é possível verificar três momentos/fases sobre esta problemática, sem, contudo, as podermos concretizar temporalmente:

Numa primeira fase em que se circunscreve o epicentro do fenómeno ao aluno. Ele é o principal causador; pela sua incapacidade cognitiva, motora, ou outra, ou então pela preguiça, pelo desleixo e fundamentalmente, pelo desinteresse. Por estas razões o aluno não deveria transitar ou ser encaminhado para uma instituição apropriada (segregação), para assim ter uma segunda possibilidade para atingir os conteúdos escolares ou então estar entre os seus pares.

Numa segunda fase, as causas do seu insucesso escolar/adaptativo estavam centradas na sua origem sociocultural e económica. Para atenuar as diferentes origens socioculturais e económicas, foram implementadas atividades com o intuito de minorar as “lacunas” que o aluno trazia logo à entrada da escola.

Finalmente, a culpa, como se ela fosse atribuída a alguém, passou a ser assumida como fracasso de toda a comunidade escolar. Assim, o ónus do problema passou a ser do sistema educativo, porque não conseguia dar resposta aos “problemas” destes diversos alunos. O caso deixa de ser visto como individual/familiar, para ser encarado como um verdadeiro problema social.

Desta forma, a EB1/PE de Boliqueime – Santo António – Funchal, encontra-se, na minha opinião, a caminho desta nova perceção, a qual se baseia no sentido do modelo cultural já referido neste trabalho.

De acordo com a lógica integradora defendida pelo modelo citado, os atores referidos conservam e fortalecem o seu sentimento de pertença à organização escolar, modelando a sua conduta numa visão de manutenção e estabilidade de uma identidade integradora, mas neste trabalho inclusivo, pautando a sua ação em torno de metas coletivas, de um bem comum –

todos os alunos aprendem na escola do regular. Este bem comum impulsionará “todos” a assumirem condutas e posturas que os vinculam à organização que é a escola para todos.

A imagem de escola como “locus cultural” permanece, deste modo, “normativamente orientada para a maior produtividade onde a ambiguidade e as dimensões mais políticas devem, na medida do possível, ser banidas, exigindo-se, pelo contrário, um alto nível de homogeneidade entre todos quanto ao *modusfaciendi* e às expetativas organizacionais” (Estêvão, 1998: 215).

Na realidade, quando a imagem de escola como “locus cultural” se aplica em contexto educativo faz realçar a importância das relações humanas, destacando um tipo de cultura, que privilegia a confiança, o relacionamento pessoal, harmonia e a regularidade de relações, a estabilidade do meio social, os fortes sentimentos de cooperação e em especial a solidariedade.

Consequentemente, e segundo o meu ponto de vista, é de primordial importância que as escolas reorganizem os contextos de trabalho, as estruturas organizativas e principalmente ao modo de pensar e operacionalizar o seu processo Ensino/aprendizagem. É real que na escola se joga tudo, em especial a aplicação de reformas educativas. Mas, estas não podem como que pré-determinar a essência da escola, reduzindo-a à mera organização burocrática. Ao invés, cada escola deve-se pautar pela diferença na qualidade e excelência da educação, nos processos e dinâmicas criados no seu interior, nas formas de trabalho dos docentes, em especial, no trabalho em equipa e na criação de oportunidades do desenvolvimento profissional, não esquecendo o modo como a direção/gestão é exercida – tema que se fará referência mais à frente.

Pois, e a meu ver, a escola inclusiva não significa uma educação com representações e baixas expetativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias feitas.

Toda esta linha orientadora de escola rumo a uma inclusão efetiva deve constar no documento estruturante da escola – Projeto Educativo de Escola, que será objeto de reflexão no tema seguinte.

Em conclusão, penso que este novo paradigma – Educação Inclusiva/Escola Inclusiva, está a ganhar bases no discurso dos políticos e dos entendidos nesta área, desde a Declaração de Salamanca em 1994, pelo que é necessário implementá-lo com mais vigor no nosso

sistema educativo escolar, uma vez que, já não é visto como utopia, mas como desígnio social que urge realizar.

3. O PEE como elemento de inclusão

É hoje consensual reconhecer que a escola enquanto organização é palco de profundas e constantes mudanças que vêm redimensionar ou mesmo alterar os papéis que lhe são atribuídos e que excedem largamente a tradicional e mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Se, como observa Canário (2007), a escola em Portugal “foi criada em rutura com o local, com a família, com as comunidades” (*ibidem*: 106), sustentando a sua tese, numa análise diacrónica dos papéis concedidos à escola pelos sucessivos poderes políticos. Considerando, para além de outras reflexões que, enquanto instituição, a escola desempenhou um papel decisivo na uniformização de conhecimentos e na constituição de uma memória comum a todo o espaço do estado, que se concretiza por privilegiar conhecimentos livrescos em detrimento dos saberes dos territórios locais. Desta forma, “assiste-se a um movimento contrário, paulatino é certo, de um regresso ao local” (Barroso, 1999: 129), que se manifesta, por exemplo, na valorização e no incremento de parcerias com entidades locais e no maior espaço pelos saberes tradicionais locais. Do ponto de vista formal (legislativo e operacional) o regresso ao local da escola consubstancia-se na construção e desenvolvimento de um Projeto Educativo de Escola, dando corpo a formas diferentes de territorialização das políticas educativas e fazendo apelo ao contributo das parcerias locais.

Os normativos legais, nomeadamente a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, têm vindo a promover a existência de:

espaços de liberdade para que as escolas definam um conjunto de normativos internos (Projeto Educativo Escola, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades) que, de acordo com a sua identidade e tendo em consideração o contexto social em que se inserem, estabelecem o seu caráter próprio e as suas especificidades (Azevedo, 2011: 13).

A valorização dos aspetos diferenciadores que cada escola apresenta assenta essencialmente na construção do PEE que deve ser o rosto da própria instituição e dar conta dos caminhos que pretende trilhar (Afonso, 1999), salienta-se a correlação entre esse documento e o planeamento estratégico e organizacional. Na mesma linha de pensamento, Canário (1992) refere o papel determinante do PEE no processo de desenvolvimento organizacional da escola. Assim, destas posições destaca-se o lugar primordial e central do PEE, que se constitui como elemento principal de dois movimentos que têm marcado as

mudanças da gestão das escolas, por um lado, a construção e concretização da autonomia da escola, por outro, a procura da qualidade do sistema educativo (Costa, 2003).

A autonomia, para ser concretizada, refere-nos Reis (2005), terá de ter como suporte vários documentos, acima referidos, “situando-se à cabeça o PEE” (*ibidem*: 43) que deverá ser, “o instrumento dinâmico que deve configurar a política da escola” (*ibidem*: 43). Neste sentido, refere o autor, a autonomia curricular da escola implica a elaboração de um documento que atenda às necessidades de uma comunidade, que decida sobre as orientações curriculares, que realize atividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, que organize de modo mais eficiente os recursos e que estabeleça um trabalho cooperativo e participativo entre pais/encarregados de educação, alunos, professores e comunidade. Cabe às estruturas “intermédias” a participação, como órgãos fundamentais na realização do PEE.

Ribeiro e Marques (2010) referem que ao longo das últimas décadas foram publicados vários diplomas legais que deram ao PEE um lugar de charneira, onde se definia exatamente, o que é, para que serve e quais os objetivos que pretende atingir. Neste sentido, o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, referem as autoras, definiu o PEE como:

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (*ibidem*: 88).

Segundo Santos (2009), o PEE, na sua origem, depende muito de características relacionadas com o “liderar e criar uma cultura de escola” (*ibidem*: 43), refletindo “a visão para aquela escola (...) a partir da realidade socioeconómica da envolvente escolar” (*ibidem*: 43), que é reconhecido pelos diversos autores, referem Ribeiro e Marques (2010), como um elemento estruturante da ação educativa das escolas, como uma estratégia fundamental para a mudança. No entanto o PEE “não pode ser reduzido a um mero documento legal que é exigido às escolas” (*ibidem*: 90) mas sim, assumir-se como um documento que deve “funcionar como uma alavanca que faz movimentar a comunidade educativa, que a põe a pensar sobre si própria, os objetivos que pretende alcançar, as prioridades que quer colocar e as necessidades/problemas que quer solucionar” (*ibidem*: 90).

Reis (2005), salienta que este documento isolado “nada revela, nada traduz, nada diz” (*ibidem*: 43), sendo de primordial importância a necessidade de elaborar outros documentos “factualizadores dos valores e princípios a montante estabelecidos, como sejam (...) Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno” (*ibidem*: 43).

O Plano Anual de Atividades define as formas de organização e de programação das atividades e os recursos envolvidos nas mesmas.

Desta forma, constituindo-se o PEE, por força da redação dos sucessivos normativos legais, como instrumento do exercício da autonomia, o modo como o líder assume a sua concretização é decisivo para a consecução dessa mesma autonomia, na medida em que desempenha um papel estratégico na construção de uma escola com identidade, missão/visão e valores próprios.

Convencional e institucionalmente, é no PEE que a visão/missão da instituição se expressa, dando-se a conhecer a todos os que interagem com a organização. É por isso um meio privilegiado para a definição e afirmação da identidade da escola, na medida em que traça um percurso da organização escolar com vista à obtenção dos objetivos definidos. Azevedo (2011), define a visão nos termos seguintes:

a visão refere-se a uma ambição, um ideal, um estado que a organização pretende alcançar num período temporal relativamente longo, constitui um fator de mobilização, um catalisador de energia coletiva. A formulação da visão pressupõe a capacidade de antecipação de um estado futuro desejável a alcançar, uma visão no sentido prospetivo baseada na compreensão, partilhada do que a organização é, das evoluções possíveis do contexto e do que a organização pretende vir a ser (Azevedo *et al*, 2011: 43).

Um dos pontos fulcrais na elaboração do PEE é a educação na diversidade. A alteração da escola elitista passando a escola de massas e de acordo com Canário (2008), “fez com a instituição escolar passasse de solução a problema” (*ibidem*: 26). A resposta ao problema, acrescenta a mesma autora, “implica construir a diversidade, aumentando a oferta educativa, a partir das escolas e dos alunos que existem” (*ibidem*: 26).

Este grande desafio passa pela modernização da escola, como afirma Matos (2007), é uma exigência que se coloca não só a Portugal, mas alargando-se a todos os países da União Europeia. Esse desafio é:

a refundação da escola sobre o alicerce da diversidade, perspetivando-a, não como um problema, mas como a sua maior virtude: a diversidade como instrumento privilegiado de aprendizagem recíproca. Este desafio exige uma mudança, fazendo com que as escolas se assumam como comunidades de aprendizagem. (*ibidem*: 50).

Ao invés, refere a autora, sabemos que as configurações das sociedades alteraram-se e com elas as populações, mas sabemos também que, nem a escola tem ao seu dispor os meios e os apoios que necessita e que lhe permita “compensar diferenças, intervindo por medida” (*ibidem*: 54), nem “tem sido capaz de perspetivar um modo de funcionamento que lhe permita centrar toda a atividade numa resposta individualizada” (*ibidem*: 54).

Por sua vez, Canário (2008), refere “a possibilidade de permitir uma pluralidade de caminhos e ritmos de aprendizagem, implica que se passe de uma conceção de pedagogia ativa para uma conceção de aprendizagem interativa” (*ibidem*: 28) que se fundamente no reforço e na multiplicação da diversidade de oportunidades, oferecidas pela escola.

Por outro lado, para além da diversificação de vias na escola e de acordo com Santos (2008), no âmbito do princípio de educação permanente, ou seja, a educação deve estar disponível a todos ao longo de toda a vida, é necessário desenvolver e aprofundar o conceito de diferenciação pedagógica na turma, individualizando o ensino, proporcionando a todos os alunos intervenções atempadas e adequadas, possibilitando-lhes gerirem autónoma e responsabilmente o seu percurso educativo, em especial os alunos com NEE.

Ainda, refere Canário (2007), a escola é assim desafiada

para a adoção continuada de práticas compatíveis para a heterogeneidade da população de alunos, adaptando-se aos vários estilos e modos de aprendizagem, de modo a garantir uma educação de qualidade, isto é, que ofereça um currículo assente no currículo comum, flexível, pertinente, aberto à diversidade, com as adaptações a cada situação, através de uma correta organização escolar e de uma rede de serviços especializados (*ibidem*: 31).

Para Canário (2008), “o aumento da diversidade de ofertas educativas (...), constitui uma riqueza e um aumento da diversidade interna a cada estabelecimento de ensino e, simultaneamente, um acréscimo da diversidade do sistema educativo, no seu conjunto” (*ibidem*: 29).

Uma outra dimensão assumida pela diversidade, acrescenta ainda a autora, “consiste na abertura das escolas ao contexto local (...) propiciando a interação de múltiplos tipos de aprendentes e de múltiplas modalidades de aprendizagem” (*ibidem*: 29).

Por sua vez, refere Canário (2008), “diversidade, por definição, não se decreta, constrói-se, o que significa proceder de forma intuitiva, encarando cada escola como um coletivo capaz de aprender e de encontrar respostas diferentes para problemas que, tendo um carácter aberto, admitem uma infinidade de soluções” (*ibidem*: 29).

Este manancial de criatividade e de invenção existe na nossa realidade educativa, mas como refere a autora, é “partindo das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias que existem, importa criar mecanismos de apoio externo à autorregulação e à melhoria do desempenho de escolas e professores” (Canário, 2008: 29).

Voltando ao Projeto Educativo de Escola, Matos, aborda a questão do PEE sob diferentes aspetos, pontos de vista, contextos, ou seja, vê de diferentes perspetivas, mas que do meu ponto de vista, são perspetivas complementares, no sentido em que encontram neste instrumento o seu valor real; o de conferir sentido e coerência ao trabalho desenvolvido pela escola. Estêvão, *et al*, afirmam que “com efeito, na concepção de um PEE, enquanto expressão de princípios gerais de orientações normativas, espera-se encontrar a referência explícita a um conjunto de valores, relativamente coerente, que contribua para concretizar algumas opções estratégicas de uma determinada escola ou área escolar” (*ibidem*, 1996: 29).

Encontram na sua gênese e desenvolvimento o referencial necessário para resguardar aqueles que à partida não encontram na escola, um sentido, em especial os alunos com NEE.

Seja qual for a vertente pela qual se aborde o PEE ela nunca é simples, linear e óbvia, implica uma reflexão crítica, um questionar sistemático e sobretudo, contextualizado. PEE não é mais um conceito vago, introduzido por um qualquer documento legal, que por vezes é obscuro, mas, trata sim, de questões estratégicas que mexem com as pessoas e com os grupos sociais num jogo permanente de construção do imediato projetando o futuro.

A escola como outras instituições, é parte da comunidade e indissociável dela, é um elemento fundamental que responde às necessidades dessa mesma comunidade, enquanto elemento mobilizador de dinâmicas, indutor de competências. Não podemos falar de escola e comunidade em oposição ou então como dois elementos que é possível separar, uma vez que são parte integrante um do outro, deste modo o “PEE surge como projeto transversal, lugar de confluência de multireferencialidades, mobilizadas e transformadas para corporizar um PEE específico e especificante” (Estêvão *et al*, 1996: 30).

Desta forma, a escola tem de reinventar o seu papel nas comunidades, construindo um projeto educativo e social, coletivo e comunitário que abra diferentes horizontes de conhecimento, que respeite as raízes, mas, que apele e construa o desenvolvimento.

Canário (2003) afirma que:

As políticas educativas não podem ser apenas “deduzidas” é necessário que sejam “construídas” com a participação dos atores locais. É necessário também que estas políticas sejam efetivamente educativas e ultrapassem, portanto, o âmbito do escolar (*ibidem*: 8).

Esta ideia de diferenciar o escolar do educativo aparece reforçada por Zabalza (2000) que entende que

(...) a escola enquanto agente social é insuficiente para desenvolver todo o conjunto de funções educativas necessárias para o processo integral dos sujeitos. Requer, por isso, uma intervenção formativa com a família e uma interação cultural ampla com a comunidade social em que está inserida (*ibidem*: 42).

Assim, o PEE é o instrumento que deve estabelecer essa ponte, entre o educativo e o escolar, ou seja, a escola e a comunidade, sendo o documento que contextualiza o currículo e a aprendizagem.

O PEE enquanto expressão da sua autonomia e do alargamento das suas fronteiras expresso no conceito de escola-comunidade educativa e ponto de partida para uma contextualização curricular que tornasse relevante para o aluno, o conteúdo do ensino, marcaria a viragem (Zabalza, 2000: 12-13).

Zay (1996), propõe uma mudança de paradigma que na sua essência se traduz na “passagem de um ponto de vista endógeno da escola para um ponto de vista exógeno”

(*ibidem*: 155), ou seja fundamentar a intervenção da escola num conceito de parceria; conceito que se desenvolve entre a necessidade de negociação entre parceiros e “uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito” (*ibidem*: 155).

Este novo olhar acerca deste paradigma evidencia “que o problema da escola não pode ser tratado isoladamente dos outros, tanto interna como externamente ao sistema educativo” (Zabalza, 2000: 155).

Corroborando este pensamento, Rodrigues e Stoer (1998) defendem as parcerias “no sentido de promover os projetos locais de desenvolvimento” (*ibidem*: 56), sendo que a escola não pode dissociar-se nem do desenvolvimento local, nem dos projetos que o promovem.

Por sua vez Costa, no prefácio do livro de Rodrigues e Stoer (1998), afirma “a parceria é a expressão institucional do caráter multidimensional dos problemas”, é fundamental que na construção do PEE exista um entroncamento de vontades, de sensibilidades dos diferentes parceiros sociais.

Nunca é fácil chegar a consensos e é imprescindível a gestão sensata dos conflitos. No entanto, sem se estabelecer parcerias, mais ou menos alargados, o PEE fica esvaziado de sentido.

Rodrigues e Stoer (2000) entendem as parcerias “enquanto dispositivo potencial facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e social coerente” (*ibidem*: 171). Referem ainda, “as parcerias como uma nova forma de ação coletiva” (*ibidem*: 172).

Quando a escola e a comunidade trabalham para um objetivo comum e esse objetivo é educar,

a escola utiliza todos os recursos (pessoais, laborais, institucionais, culturais, desportivos, etc...) da sua zona, estando, por isso, interessada em que cada dia sejam melhores e pressionando socialmente para que isso aconteça.

E, simultaneamente, é utilizada como um recurso cultural e formativo pelos vizinhos e organizações dessa localidade (...). Produz-se assim, um cruzamento de influências (de vez em quando, também conflitos) mas, sobretudo, vai-se gerando, uma dinâmica social e cultural em que a escola não é vista como um edifício no meio do território, mas sim, como uma agência cultural à disposição desse território (Zabalza, 2000: 43).

É neste panorama que surge a questão dos alunos com NEE e da melhoria das competências básicas de literacia, recorrente nas políticas e nos discursos educativos de vários governos e organismos internacionais.

Para responder a este e outros problemas, a comunidade educativa, investigadores e decisores políticos têm-se mobilizado na criação de várias medidas políticas e legislativas.

Nesta base e com este propósito de elevar as competências básicas de literacia, maior abertura e flexibilidade, participação da comunidade na vida da escola, esta direção depois de eleita, com minha participação e em parceria com a Universidade da Madeira na elaboração de inquéritos onde “Pretende-se com o inquérito conhecer a cultura da escola na perspetiva dos não docentes, dos docentes, dos docentes do pré-escolar, dos pais/encarregados de educação do pré-escolar e do 1º ciclo”. Cada inquérito era composto por 21 questões, como consta no Relatório de Autoavaliação.

Serviu o referido relatório para análise, reflexão e melhoria do modo como funcionou a EB1/PE de Boliqueime – Funchal.

Foi entendimento meu e do diretor, que este relatório seria uma procura na consolidação da identidade, um desejo de validar as práticas recentes, de questionar as decisões tomadas anteriormente, os resultados obtidos e de perspetivar o futuro. A elaboração deste documento, implicou uma “paragem” nas práticas rotineiras e um olhar crítico desta escola sobre si mesma – visão introspetiva.

As opções que a escola tomou ou deve tomar, os caminhos a trilhar têm como quadro de referência os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e o referencial triaxial ora proposto – recursos, processos e resultados.

Com este documento, pretendi eu e o diretor a aferir toda a dinâmica, organização e atuação desta escola como instituição pública de ensino junto de toda a comunidade educativa, no sentido de delinear estratégias e fazer as devidas alterações para que desse modo se possa alicerçar um plano de melhoria.

Assim, um dos primeiros levantamentos foi a caracterização:

- do meio:

A EB1/PE de Boliqueime situa-se nas zonas altas da freguesia de Santo António, sensivelmente a 6 KM do centro do Funchal.

Nesta zona, a demografia escolar tem origem, na sua grande maioria, em famílias de poucos recursos económicos, que possuem escolaridade mínima, verificando-se ainda alguns casos de iliteracia, ainda que residual.

- da Escola /recursos:

Esta escola é composta por dois edifícios, sendo que um se destina às atividades formais e outro é utilizado no apoio à Expressão Musical e Dramática e à Expressão Físico-Motora. Há ainda um espaço coberto, para além dos espaços a céu aberto destinados ao recreio e atividades desportivas.

Os recursos humanos que a escola dispõe são constituídos por 25 docentes (pré e 1º ciclo), pessoal não docente (13), técnicos superiores (3), técnicos administrativos (2) e 208 discentes.

A nível de recursos institucionais, a escola conta com a colaboração de vários parceiros, como Secretaria Regional da Educação, Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Casa de Saúde de São João de Deus, Universidade da Madeira, Polícia de Segurança Pública, Centro Social e Paroquial da Graça, Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Santo António, Associação de Ténis da Madeira (1 técnico para um grupo de 18 alunos), Clube Desportivo Nacional (1 técnico para um grupo de 23 alunos), Clube Sport Marítimo (1 técnico para um grupo de 27 alunos) e Clube Naval do Funchal que apoia os alunos do Pré-Escolar.

De salientar a parceria com a Casa de Saúde São João de Deus no desenvolvimento do Projeto “Educar para a melhoria” para o qual estão alocados 4 professores, inclusive eu, 2 psicólogos, 2 assistentes sociais e 2 enfermeiros. Este é um projeto de intervenção social que visa a melhoria da qualidade de vida comunitária, através da sensibilização, prevenção e encaminhamento de casos desviantes.

Há ainda a referir um projeto de “cordofones tradicionais” que atualmente tem 2 grupos de níveis diferentes. Assim, no 1º nível temos um professor de música, 13 alunos, 3 ex-alunos e 3 encarregados de educação. No 2º nível temos o professor de música, 3 docentes, eu inclusive, 2 alunos, 3 ex-alunos, 6 assistentes operacionais, 1 encarregado de educação e uma técnica administrativa. Os dois grupos movimentam cerca de 30 elementos.

Eu e grupo de docentes encarregues da elaboração deste documento, procedemos a uma avaliação cuidada e precisa, na qual, foram tidos em conta o PEE, PAA, os PAT e os projetos APA e de Educação Especial. Para além destes documentos estruturantes foram implementados a toda a comunidade educativa, os inquéritos.

Como resultado obtido através dos documentos anteriormente referidos, podemos inferir que as atividades previstas nos referidos projetos foram desenvolvidas, obtendo-se resultados que contribuíram para o sucesso educativo dos alunos. Portanto, em oito turmas do 1º ciclo, observou-se que a grande maioria dos alunos atingiu os níveis mínimos para progredirem. Há a referir 7 retenções, sendo 5 no 2º ano e 2 no 3º ano de escolaridade. Refere-se também que houve um adiamento de matrícula para o 1º ano. Podemos estabelecer uma relação entre o total de alunos que beneficiaram de algum tipo de apoio, 63 no total e o total de alunos retidos. Podemos inferir da bondade da aplicação desta medida.

Assim, com o tratamento dos dados recolhidos, foi nossa intenção conhecer em que base se encontrava a escola e com os dados, trabalharmos para uma valorização clara dos processos e que a prazo, poderiam permitir traçar um histórico da nossa prática e da sua linha evolutiva, bem como atingir patamares de melhoria de maior proficiência.

Com o documento de Avaliação Qualitativa da EB1/PE de Boliqueime, e com base na aplicação dos inquéritos, geraram a necessidade do seu tratamento e conseqüente leitura, para que o trabalho realizado pela escola na auscultação dos diferentes sectores da comunidade educativa pudesse devolver-nos informação necessária para *à posteriori* perspetivarmos a nossa ação futura, tendo em conta os aspetos mais relevantes, positivos, negativos, propondo a implementação de alterações ou consolidação de práticas já existentes que melhorem a escola e a aproximem da comunidade que serve.

Para análise dos resultados obtidos foi necessário correlacionar os diferentes aspetos alvo de auscultação, numa tentativa que os mesmos, juntos, se explicitassem e pudessem ganhar coerência.

Desta forma, numa avaliação qualitativa e juntando o pessoal docente, quer do pré-escolar, quer do 1º ciclo, estes, são de opinião, que a escola funciona bem, sendo raros os indicadores negativos, apenas 3 casos.

Relativamente aos pais/encarregados de educação, foram de opinião que a instituição estimula a sua participação na vida escolar, com níveis que ultrapassaram os 70%. Apenas 3% dos inquiridos referiu que muito raramente a escola os solicita.

A leitura dos resultados evidencia que de uma forma mais ou menos transversal, tanto o quadro docente, como o quadro não docente, pessoal técnico e encarregados de educação/pais, que a vida da escola se rege por princípios de democraticidade, atingindo este item 79%. De salientar que este somatório recai nos parâmetros “sempre” e “quase sempre”.

É de referir que do ponto de vista da sua gestão e organização, na opinião da maioria dos inqueridos, funciona muito bem, com indicadores a rondar os 75% e os docentes consideraram ainda, ter prestações excelentes nos aspetos relacionados com o cumprimento de horário e assiduidade.

Da análise dos resultados obtidos, verificamos que surgem alertas para as questões que se relacionam com o funcionamento administrativo e da cozinha, com a gestão dos espaços em especial com o trabalho de aproximação dos encarregados de educação/pais à escola e talvez, podendo ter alguma conexão a este indicador a problemática relativa à indisciplina de âmbito comportamental dos alunos, nomeadamente no turno da tarde. Neste quadrante do dia houve um aumento da sinistralidade de quatro casos com atendimento hospitalar.

Com a finalidade de colmatar estes pontos menos positivos, diagnosticados através dos inquéritos, o diretor e eu achamos por bem alterar o local de trabalho das administrativas, passando estas para o gabinete da direção, local este de maior visibilidade e de melhor controlo da sua atuação. Relativamente à cozinha foi solicitado à empresa a colocação de uma outra cozinheira. Foram também colocadas mais funcionárias nos espaços de jogo/recreio da escola para melhor supervisão, evitando-se a sinistralidade das crianças, em especial nas horas do recreio.

De acordo com a opinião dos alunos, estes referem como maiores problemas as dificuldades na compreensão dos conteúdos abordados nas diferentes áreas disciplinares - matemática, estudo do meio e português. Salientam com índices muito baixos as saídas da escola (visitas de estudo) e as atividades experimentais em sede de sala de aula. Outro item que merece alguma atenção é o comportamento e relacionamento com os colegas, até porque estes se podem considerar estar em consonância com a opinião manifestada pelos docentes.

Como responsável pelo Conselho Pedagógico e atendendo às dificuldades diagnosticadas pelos alunos, em reuniões com os docentes Titulares de Turma, por mim orientadas, definimos estratégias comuns e mais simplistas para a abordagem aos temas do programa, bem como a elaboração de material. Relativamente ao trabalho prático, e em estreita parceria com a Escola Básica dos 2º/3º ciclos de Santo António, foi feito um intercâmbio com o departamento de Ciências, onde os alunos desenvolveram projetos práticos, “As Estrelas”, na nossa escola relativos às ciências. Nesta linha de atuação, também uma turma do CEF do Liceu Jaime Moniz desenvolveu um projeto direcionado aos alunos dos 4ºs anos, cujo tema era a “Compostagem”. Houve uma maior preocupação em proporcionar aos alunos mais visitas de estudo em consonância com o tema curricular tratado na sala de aula. Só não houve mais visitas de estudo porque este tema não depende da escola, mas sim, do transporte fornecido pela Junta de Freguesia ou Câmara Municipal.

Os encarregados de educação/pais apresentam um elevado grau de satisfação com a escola e os serviços que ela oferece, destacando, como indicador mais baixo, o seu envolvimento nas festividades desenvolvidas na escola. A maioria das respostas encontra-se no item “quase sempre” com uma percentagem de 73,6%. Os 26,4% referem-se a 56 encarregados de educação/pais.

Verifica-se pela prática, alguma perda relacional entre a escola e a família, de carácter presencial, na razão direta do avanço académico, ou seja, à medida que os filhos crescem o acompanhamento do processo educativo, pelos progenitores ou responsáveis, é cada vez mais intermitente.

Constatei que os espaços temporais semanais dedicados ao atendimento personalizado de vocação mais intimista apresentam défices acima do desejável, não sendo possível catalogar este défice com impedimentos laborais.

Verifiquei, e apesar do enfoque que a escola deu, que o processo comunicacional melhorou no plano interno, mas no plano externo perdeu eficácia, na medida em que em situações de emergência alguns pais ficam incontactáveis ou relativamente aos níveis de demissão de alguns encarregados de educação/pais assumem aspetos de atenção.

Finalmente, e após leitura e reflexão acerca dos resultados obtidos foi elaborada a análise *SWOT*, onde foram criados quatro campos:

Pontos fortes:

- existência de parcerias institucionais;
- gestão democrática;
- capacidade de mobilização da equipa;
- níveis de aproveitamento escolar;
- elevados níveis de cooperação interpares.

Oportunidades:

- potenciar a existência da Associação de pais;
- celebrar novas parcerias institucionais;
- adquirir quadros interativos e projetores de vídeo vs. quadros pretos;
- consolidar os níveis de satisfação e erradicar o nível de pais insatisfeitos.

Pontos Fracos:

- melhorar a qualidade de atendimento nos serviços administrativos;
- formação avulsa com pouca significação para os docentes;
- elevar os níveis quantitativos e qualitativos do atendimento aos pais;
- índice elevado de absentismo ao trabalho.

Ameaças:

- inoperância da Associação de Pais;
- resistência à mudança de alguns atores;
- tempo excessivo de permanência das crianças na escola e em sala de aula;
- turmas numerosas, particularmente nos 1º e 2º anos;

- alguma falta de eficácia na comunicação escola - família;
- material obsoleto (quadros pretos);
- material informático escasso e com software desatualizado.

Desta forma, após um levantamento exaustivo acerca do funcionamento da escola, partiu-se para a elaboração do PEE que tem a vigência de quatro anos letivos, a duração do mandato desta direção da qual faço parte como representante legal do diretor (subdiretor).

Tendo em conta todo o enquadramento da nossa escola acima descrito, bem como a apresentação dos pontos fortes, oportunidades, pontos fracos e ameaças referidos na análise *SWOT*, decidimos alicerçar as áreas do PEE na consecução e melhoria da qualidade da escola, enquanto serviço público de educação.

O primeiro passo foi definir a “Missão” desta escola – “Promover uma organização educativa de modo a chegar a cada um e a cada qual”.

Cientes da complexidade desta Missão tentar-se-á consciencializar a comunidade educativa, com o intuito de melhorar a eficácia e qualidade dos serviços.

Desta forma o Conselho Escolar deliberou:

- apostar na qualidade da prestação do serviço educativo, como formar o sucesso educativo dos alunos, a imagem da escola no exterior e a satisfação e realização profissional dos que na escola trabalham.
- influenciar a busca dessa melhoria em todo o meio envolvente através de um trabalho de cooperação entre todos os agentes educativos, criando espaços de interajuda e reflexão em que as práticas e projetos sejam partilhados com outros colegas estimulando a participação e ações que promovam a reflexão, a atualização e a inovação.

Como ponto de partida, e com base nos problemas detetados, estabeleceu-se um conjunto de objetivos a realizar, em parceria com todos os elementos da comunidade (pessoal não docente, docentes, alunos, pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade), de modo a construir uma escola com qualidade.

Assim, as principais prioridades alavancam-se em oito grandes propósitos:

- aperfeiçoar a capacidade de interação dos serviços administrativos com a comunidade;
- participar em ações de formação e em processos de atualização do conhecimento profissional;

- promover e envolver-se em ações que visam a participação dos encarregados de educação/pais no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos;
- fomentar a ligação/participação escola – família;
- melhorar a articulação entre a educação Pré-escolar e o 1º ciclo;
- promover comportamentos assertivos e o cumprimento de regras;
- melhorar os resultados escolares;
- participar na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão intermédia, órgão de administração e demais estruturas educativas.

Com base na “Missão” atrás referida e tendo como base o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de Dezembro de 2009, que veio estabelecer as novas diretrizes em termos da Educação Especial a nível da Região Autónoma da Madeira, sentiu-se a necessidade de realçar um conjunto de aspetos a potencializar no PEE.

Com o objetivo de alcançar uma escola para todos e á medida de cada um, foram estabelecidas várias metas a atingir, diversificando as estratégias:

- promoção das condições para uma efetiva inclusão numa perspetiva de fomento da qualidade e de inovação educativa;
- deteção e avaliação de alunos com necessidades educativas especiais;
- diversificação de estratégias e métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem;
- promoção da igualdade de oportunidades;
- desenvolvimento e aplicação das medidas previstas no D. L. R. 33/2009/M de 31 de dezembro de 2009;
- preparação dos alunos para prosseguimento de estudos.

Desta forma, e tendo presente os propósitos atrás elencados, bem como uma das principais finalidades deste meu trabalho, seguidamente irei dar a conhecer os principais resultados da política educativa desta escola que visam dar consecução aos propósitos do documento estruturante que é o PEE como elemento fundamental para inclusão.

Deste modo, e no que concerne à vertente do planeamento e articulação, o trabalho essencial centralizou-se em nomear, entre os docentes, o grupo de trabalho para proceder à elaboração do PEE. Numa segunda fase a divulgação e discussão por parte da comunidade

educativa do plano de ação. Terceira fase, aprovação pelo Conselho escolar e finalmente a divulgação a toda a comunidade educativa.

De salientar que este trabalho contou com a participação, não só do grupo responsável pela sua elaboração, com os elementos da direção e outros elementos quer da escola, quer da comunidade, bem como da Associação de Pais, que deram o seu contributo, sempre em articulação com o Conselho Pedagógico.

Assim, e de acordo com a vertente do planeamento e articulação, o trabalho essencial centralizou-se no grupo de docentes nomeado para a elaboração do PEE e em articulação com os docentes titulares de turma (responsáveis pelas áreas curriculares disciplinares) e em função de diretrizes consensualizadas nos documentos orientadores da escola e da Secretaria Regional da Educação, procuraram desde início e na fase preparatória do ano letivo planificar as linhas gerais de atuação (planificação anual, semestral) que depois em reuniões formais e informais, por mim orientadas, foram sendo reajustadas e algumas vezes modificadas.

É de particular importância neste planeamento a articulação do “serviço educativo”:

- as sessões quinzenais da direção e docentes, inscritas no horário dos docentes;
- as reuniões quinzenais dos docentes titulares de turma, docentes das atividades extracurriculares (AEC) e docentes da Educação Especial.

Com as reuniões, constatei que estas, permitem não só proceder à gestão articulada do currículo, bem como fazer a sua articulação e contextualização, como também reforçar o trabalho cooperativo entre os docentes das várias áreas, com a finalidade de haver uma reflexão acerca das práticas de ensino. Saliento a título de exemplo as atividades alusivas à Semana Regional de Pessoa com Necessidades Especiais desenvolvidas e dinamizadas pela equipa da educação especial desta escola, que permitiu a partilha de experiências dos alunos desta escola com alunos de outras escolas do Concelho, bem como, com os elementos que compõem a equipa “Os Especiais” nas diferentes modalidades desportivas. Houve também sensibilizações para toda a comunidade educativa feitas por vários elementos convidados para o efeito, acerca das várias problemáticas dos alunos. Neste capítulo saliento as sensibilizações por mim orientadas e dirigidas a docentes (PHDA, Autismo, a Epilepsia) pessoal não docente (Como atuar em caso de crise epilética? - Aluno com Hiperatividade, como lidar?) e a encarregados de educação/pais (A importância do trinómio, família, aluno e escola).

Este trabalho, que afinal era semanal, de acompanhamento, monitorização, reflexão e partilha, são obviamente complementados por outra estrutura educativa – Conselho Pedagógico, a quem compete em primeira estância aferir a eficácia das medidas de promoção

do sucesso, ou não, escolar constantes no PEE. Esta supervisão estende-se às AEC, através de reuniões periódicas.

Ao nível da gestão curricular, em especial entre anos e entre o Pré-escolar e entrada no 1º ciclo, foi dada particular importância à informação recolhida acerca do trajeto escolar dos alunos, geralmente veiculada nas reuniões de Conselho Escolar, através do PAP e da aplicabilidade dos Programas Educativos Individuais (alunos com NEE), quer avaliação formativa, entre outros aspetos, procurando-se o ajustamento dos processos de ensino à avaliação e a adequação curricular, das atividades educativas e de ensino às capacidades individuais e ritmos de aprendizagem de todos os alunos, refletindo-se acerca das lacunas de aprendizagem e estratégias de remediação que permitam superar dificuldades detetadas.

Assim, penso eu, que as práticas de ensino, para além da pedagogia diferenciada na própria sala de aula, pois estes alunos (NEE) estão em sede de sala de aula, e o incentivo à melhoria de desempenhos, quer através do envolvimento dos pais, docentes e elementos da sociedade local, quer do reconhecimento público e valorização das aprendizagens (a escola possui o quadro de honra, bem como épocas próprias onde estes alunos evidenciam as suas aprendizagens – encontros de pais), a escola aposta ainda nas metodologias ativas de ensino aprendizagem, que coloquem estes alunos no centro do processo, uma vez que têm computador, logo a restante turma é beneficiada com computadores. Assume ainda particular pertinência o investimento e valorização da dimensão artística, quer diretamente através de disciplinas curriculares e específicas, quer através das AEC e especialmente por via de alguns clubes e projetos da escola (música, futebol, patinagem natação, ténis) quer indiretamente através de atividades diversas, tais como: visitas de estudo; serviços da biblioteca; participação nas atividades desenvolvidas pela Casa de Saúde S. João de Deus. Além destas, a escola oferece atividades diversificadas (Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais, Natal, Carnaval, Natureza ...), concursos (problema da semana), comemorações festivas, efemérides e iniciativas complementares que visam igualmente o estímulo das aprendizagens, a convivência e enriquecimento curricular, em particular as concretizadas através do Desporto Escolar, Semana das Artes, Biblioteca em articulação com o Plano Nacional de Leitura e divulgação da escrita dos alunos no átrio da entrada da escola ou mesmo através da publicação nos meios de comunicação (jornais) e ainda em concursos promovidos por outras entidades.

De salientar o apoio à disciplina de Estudo para estes alunos, bem como a coadjuvação feita pelos docentes de educação Especial quer na sala curricular, quer em sala das AEC ou

expressões, pois são apoios diferenciados, bem como propiciadas respostas educativas adequadas, facilitadoras da implementação dos Planos Educativos Individuais.

Relativamente ao acompanhamento e supervisão da prática letiva, esta monitorização centra-se em 1ª estância nos docentes Titulares de Turma, nomeadamente através da análise e apreciação dos resultados dos alunos (avaliações intercalares e de final de período, relatórios das Provas de aferição) e ainda, do estudo detalhado de materiais usados pelos docentes. Em paralelo, esta avaliação será também objeto de reflexão na reunião de Conselho Pedagógico, onde são analisadas as metas educativas e cumprimento dos programas. Posteriormente, na reunião de docentes Titulares de Turma e docentes de Educação Especial, haverá lugar à reformulação dos Planos de Intervenção e o adotar de medidas e estratégias adequadas à melhoria, inclusive no domínio da avaliação, observando-se sempre os documentos orientadores.

Em matéria de avaliação, a escola específica com clareza, quer os critérios de avaliação, quer a planificação do processo avaliativo, bem como as medidas destinadas à melhoria das aprendizagens e os mecanismos de remediação num outro documento estruturante – O Regulamento Interno. Como se constata, e na minha ótica, a escola assume claramente uma ação de diversificação de formas de avaliação e à aferição de critérios e instrumentos de avaliação, que no início de cada ano letivo são objeto de reflexão e alteração.

Outro aspeto importante para mim e que merece ser referenciado é a dinâmica e a atenção da direção junto dos alunos e encarregados de educação e dos docentes em geral, na sensibilização, acompanhamento e encaminhamento dos alunos para referenciação e acompanhamento ao nível de outras valências – psicologia, psicomotricidade, terapia da fala, terapia ocupacional, pedopsiquiatria, despiste auditivo e visual, bem como o trabalho dos docentes de educação especial com estes alunos em sede de gabinete.

A avaliação do PEE foi realizada em reunião de Conselho Escolar no final do ano letivo, através de uma grelha de registo.

Assim, e como considerações finais, verifiquei que os resultados apresentados, em função dos objetivos e das metas traçadas, foram alcançados com algum sucesso.

Em consequência da avaliação realizada foram estabelecidas prioridades para o novo ano letivo:

- elaboração de inquéritos dirigidos a toda a comunidade educativa escolar, por forma a auscultar a opinião de todos os intervenientes sobre aspetos fundamentais para a execução e reformulação deste projeto;

- melhorar a articulação do pré-escolar e 1º ciclo, nomeadamente desenvolver atividades do pré-escolar no 1º ciclo e vice-versa;
- criação de grelhas de monitorização de comportamento dos alunos em alguns espaços escolares, bem com sinalética nos corredores, escadas e acesso ao refeitório.

Efetuoando eu, uma breve reflexão acerca da minha vida profissional e com mais evidência neste tempo em que sou subdiretor, logo corresponsável pelas decisões e caminhos a trilhar por esta escola, constatei que o problema da inclusão de alunos com NEE no seio da escola é e continua a ser uma realidade que a todos preocupa. O que tem evoluído é o quadro de referência analítico do mesmo. Na verdade, é possível discernir três momentos/fases acerca desta problemática (inclusão):

1º momento – a segregação, ou seja, as pessoas com NEE eram colocadas em centros “adaptados” para as receber. Ficavam longe da sociedade. Ele, aluno, é o principal agente causador, pela incapacidade. Por estas razões não era “digno” de frequentar a escola.

2º momento – a integração, ou seja, o aluno era colocado na escola, mas dependia do docente da educação especial que lhe prepara um currículo consubstanciado num PEI que muitas vezes nada tinha a ver com o currículo da turma e não raras as vezes era retirado da sala para ter apoio. Era alvo de várias retenções, para lhe ser dada uma segunda oportunidade, que, não raras vezes se multiplicava no tempo.

3º momento – numa fase mais atual, a problemática destes alunos passou a ser assumida, não como algo essencial para a aprendizagem, mas que todos os alunos têm capacidades para aprendizagem. O seu fracasso/sucesso é obra de toda a comunidade escolar. Assim, estes casos deixam de ser vistos como individuais, mas de toda a comunidade.

A EB1/PE de Boliqueime encontra-se, na minha maneira de ver, no caminho desta nova visão, a qual bebe o seu sentido no modelo cultural que defendi ao longo deste trabalho.

Com efeito e de acordo com a visão integradora defendida pelo citado modelo, os atores conservam e fortalecem o seu sentimento de pertença à organização escolar, modelando a sua conduta numa ótica de manutenção e estabilidade de uma identidade integradora, agindo de acordo com metas coletivas para um bem comum. Este bem comum impulsionará todos os “indivíduos” a assumirem condutas e posturas que os vinculem à organização.

É neste espírito, penso eu, que a “minha escola” vive diariamente, nas mais plurifacetadas dimensões, mas sempre centralizadas no sucesso de todos os alunos, com um olhar mais atento aos alunos com NEE, e das quais passo a destacar aquelas em que tenho exercido maior coprotagonismo:

- a valência da Educação Especial, e a promoção do ideal de uma escola inclusiva;
- a interligação com os serviços de psicologia, terapia da fala, psicomotricidade; terapia ocupacional de entre outros, como no desenvolvimento integral dos alunos e na construção da sua identidade pessoal;
- na importância das parcerias e protocolos com instituições da comunidade;
- no incentivo permanente às atividades culturais, como a patinagem, ténis, música, representando, inequivocamente, uma forma de alargamento de horizontes e mentalidades ao permitir desenvolver capacidades que são importantes para a autoconfiança, a autodisciplina e o sentido de responsabilidade, muitas vezes apontados como falhas dos nossos alunos;
- ser o responsável pela equipa que efetua a “Avaliação Interna da Escola”;
- fazer parte da equipa do Conselho Pedagógico;
- pertencer à secção de avaliação de docentes;
- preparar e coordenar o encaminhamento dos alunos com NEE para as escolas de referência;

Assim, quer nas reuniões formais ou informais que presidi ou coadjuvei, quer nos documentos elaborados e enviados, via *mail* aos docentes, os mesmos procuraram que todos implementassem as estratégias relativas às Prioridades e Metas traçadas no PEE.

De acordo com a prioridade desta escola, “Fomentar a ligação/participação escola-família”, tendo por meta “Criar uma cultura de proximidade entre a escola e as famílias” são de referir as estratégias implementadas, tais como:

- realizar atividades com a colaboração dos encarregados de educação, ex.: os mercadinhos;
- aumento dos contactos e interações quer sejam formais ou informais, utilizando os meios de comunicação disponíveis (via correio, caderneta, telefone), com alguma regularidade;
- realização de reuniões gerais com os encarregados de educação, sob a minha presidência/condução;
- realização de reuniões mais restritas, encarregados de educação e docentes que lecionam na turma em questão;
- flexibilização dos horários de atendimento aos encarregados de educação, disponibilizando-me para atendê-los fora do horário estipulado para o efeito, sem renegar qualquer abordagem solicitada em horário díspar;

- divulgação aos encarregados de educação das informações relativas às provas de Aferição, preparando a documentação relativa aos alunos com NEE.
- nas reuniões sob minha responsabilidade, sensibilizar os encarregados de educação para a importância da participação da família nas atividades da escola.

Em relação à prioridade referida no PEE “Desenvolver os resultados escolares” cuja meta é “promoção de condições para uma efetiva inclusão numa perspetiva de fomento e de inovação educativa”, vertente esta mais diretamente relacionada com este meu relatório, referencio as seguintes estratégias:

- procedeu-se à construção do PEI (Programa Educativo Individual) e o PI (Plano de Intervenção) para cada aluno, com o propósito de adequar o processo ensino/aprendizagem às características de cada aluno, de acordo com a sua problemática, mas em articulação com o PEE;
- procedeu-se à sinalização (docente titular de turma ou outro elemento que trabalhe com o aluno, ex.: médico, encarregado de educação) de alunos passíveis de inscrição nos serviços da Educação Especial e após avaliação nas várias valências e sob minha supervisão, era decidido, ou não, da sua inscrição nos referidos serviços;
- promoveu-se o reconhecimento dos desempenhos destes alunos através da publicação dos seus trabalhos no Quadro de Honra;
- procedeu-se à implementação da diferenciação pedagógica, não só para estes alunos, mas para todos os que necessitavam de apoio através do PAT. Como elemento responsável pelo Conselho Pedagógico, era nestas reuniões sob a minha responsabilidade que este trabalho era desenvolvido e aprovado.

Toda esta política encontra, *feedback* no elemento avaliativo de final de ano letivo.

Finalizando este capítulo, e emitindo uma opinião pessoal, estou ciente que não é tarefa fácil estar ao comando de uma instituição como é a escola, mas convicto que “é no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (Azevedo, 2005: 54), ora, é na procura de consensos, na junção de vontades, no estímulo da participação dos atores escolares, na constituição de parcerias, são a origem do PEE. No centro estão as preocupações da liderança transformacional, que será o tema do próximo capítulo.

4. A liderança e a cogestão

O verdadeiro líder não trabalha sozinho. A escola constrói-se através de uma partilha de poderes, contando com a participação válida de todos os intervenientes. O reconhecimento da importância da escola como um espaço de reflexão numa cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de um projeto, onde cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objetivos definidos previamente por todos, é fundamental.

A autonomia da escola, segundo Formosinho (2000), obriga a uma nova conceção – a escola como comunidade educativa versus a escola dos professores, implicando desde logo, a participação dos pais e outros agentes da comunidade.

Assim, a escola é o centro do processo educativo e é sua incumbência mobilizar a comunidade envolvente, encontrar as estruturas internas mais adequadas à concretização de um projeto educativo próprio.

Neste contexto, Santos *et al* (2009), referem que “um bom diretor de escola” pode implementar boas práticas em áreas como: “promoção de uma liderança de escola efetiva, envolvendo e corresponsabilizando outros elementos da escola”; a “abertura à comunidade escolar, relacionando-se efetivamente com todos os elementos da mesma”; a “monitorização próxima do currículo escolar e do nível de satisfação da comunidade educativa”; e a “formação para o papel e competências a desempenhar” (*ibidem*: 31).

Segundo Gaspar (2011), “a escola enquanto organização tem como finalidade ocupar os elementos que a compõem, ocupar os filhos quando os pais trabalham, educar, transmitir conhecimentos” (*ibidem*: 23). Com o pressuposto de atingirem os mesmos objetivos, os seus elementos (professores, os alunos, e os funcionários) têm tarefas e funções diferentes, mas inter-relacionam-se entre si.

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor, refere ainda que fruto de todas as alterações globais e locais por que a educação está a passar, assistimos a uma necessidade de mudança de cultura, de atuação dentro das escolas, não devendo esquecer, que não há uma efetiva mudança cultural sem a implicação e comprometimento de todos.

A liderança de uma escola é, quanto a mim, um dos fatores primordiais para a implementação de uma filosofia inclusiva. A direção desta escola é composta por dois elementos, o diretor e eu – Substituto Legal do Diretor, é minha convicção que, temos desempenhado um papel importante para alcançar esse desígnio que é a escola inclusiva. Para tal temos desempenhado um papel magistral quanto ao envolvimento e partilha de

responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que respeita à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso de todos e de cada um dos nossos alunos.

Quanto à liderança e gestão e especificamente na primeira vertente, esta direção tem procurado fomentar o sentido de pertença e de identidade com a escola através das atividades lúdicas e de convívio, de participação da escola em várias atividades, como comemoração do Natal, Carnaval e Santos Populares em parceria com o Instituto Casa de Saúde S. João de Deus, bem como as atividades de encerramento dos períodos escolares, desenvolvidos na escola com a participação dos pais e outros elementos da comunidade local e ainda com a parceria feita com o clube “Os Especiais” que vêm à nossa escola demonstrar e interagir com os nossos alunos nas diferentes modalidades desportivas, que obviamente solidificam o espírito de grupo e fortalecem os laços sócio afetivos entre todos os intervenientes.

Este clima é ainda visível no ambiente educativo cordial, democrático e participativo vivenciado pela comunidade educativa, no qual se privilegia a equidade e o sentido de justiça.

De outra perspetiva e numa ótica de cogestão educativa, a direção incentiva também à participação ativa dos docentes nas várias estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, como é evidente, a título de exemplo, nas já referidas sessões quinzenais dos docentes Titulares de Turma, bem como as reuniões dos docentes das AEC com o Conselho Pedagógico e Conselho Escolar, bem como na constituição das diferentes equipas de trabalho para os vários projetos que a escola desenvolve e elaboração dos documentos fundamentais, não só visam a valorização de lideranças “intermédias” como também o trabalho cooperativo entre docentes.

Há uma especial atenção no desenvolvimento de projetos e parcerias, mobilizando vários recursos da comunidade educativa, relembre-se a parceria com a EB2/3 de Santo António (equipa docente responsável pelo laboratório) e o Liceu Jaime Moniz (uma turma do CEF). O primeiro com o projeto “Olhando as Estrelas” e o segundo com o projeto “A Importância das minhocas na Natureza”.

De destacar a parceria com a Junta de Freguesia, na obtenção de meios logísticos para o desenvolvimento das parcerias, visitas de estudo e obtenção de algum material escolar.

Saliento também, a partilha de competências e responsabilidades com o corpo docente e outros profissionais, bem como a aposta, quase ganha, no envolvimento dos pais e alunos, esta tem sido a nossa matriz fundamental que evidencia o modelo cultural que procurei privilegiar na nossa escola. A participação dos pais e encarregados de educação em iniciativas anuais, como o final de cada período, em especial final de ano letivo e outras atividades desenvolvidas a nível de sala de aula é também usual, assim como, a sua auscultação

nomeadamente em reuniões com os Titulares de Turma ou reunião geral de pais, sem prejuízo de sessões esporádicas e pontuais, sempre que necessário ou solicitadas.

Nos documentos referenciais da escola são claramente explicitados os critérios e práticas de organização e afetação dos horários, em especial os critérios de constituição de turmas, elaboração dos horários e de distribuição de serviço. Por seu turno a avaliação de desempenho é levada a cabo no estrito cumprimento da lei vigente, enquanto a gestão de competências dos funcionários é assegurada em diálogo aberto, franco, tendo em consideração a divisão das tarefas e de serviço.

Relativamente à promoção do desenvolvimento profissional, a escola proporciona formações a todos os elementos, uma vez mais em parceria com o Instituto Casa de Saúde de S. João de Deus, entidade formadora certificada, viabilizando formações que vão ao encontro das necessidades, elaborando para o efeito um Plano de Formação Anual onde estão contemplados os docentes, não docentes, discentes e encarregados de educação.

De acordo com os circuitos de informação e comunicação interna e externa foram dados passos significativos com a introdução dos principais documentos orientadores e referenciais (PEE, RI) da escola, na página *WEB* da escola. Para além desta, há a caderneta escolar, o telefone e o *Facebook* (grupo restrito a pais e docentes). Estes documentos são alvo de abordagem nas reuniões com os pais, reuniões com o Conselho Escolar e sempre que se justifique, como também outros documentos estruturantes da ação educativa, como o PAA.

Para uma eficaz aprendizagem por parte de todos os alunos, é minha convicção que, a liderança do diretor constitui um aspeto de primeira ordem na melhoria da educação aliada ao trabalho dos docentes na sala de aula. Porém, a qualidade profissional dos professores é potencializada pela ação da liderança do diretor. Assim, se a liderança constitui um fator determinante na conquista de bons resultados escolares em virtude de boas e significativas aprendizagens dos alunos, o diretor deve contribuir ativamente para almejar e apoiar as dinâmicas organizacionais.

4.1 O papel do diretor na implementação de uma escola inclusiva

O diretor é uma figura essencial para a implementação e o desenvolvimento de qualquer inovação pedagógica, bem como para a sua continuidade e para o desenvolvimento bem-sucedido, de acordo com Lima (1996: 117), pois “do ponto de vista do microssistema, ou seja, da unidade escolar, o diretor pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do quotidiano escolar”.

O diretor e os outros elementos que compõem a direção são elementos chave no processo de implementação da filosofia inclusiva e conseqüentemente do seu desenvolvimento, é a nós direção, que cabe a tarefa de dar o incentivo no que diz respeito à transformação desta escola numa comunidade de aprendizagem, evitando assim, que ela venha a ser um lugar onde as atividades sejam desorganizadas e desconexas onde impere o individualismo. Ciente, portanto, que cabe à direção a grande responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar – educadores, professores, outros técnicos e alunos -, os pais e quaisquer outros membros da comunidade façam parte do projeto educacional que consta do PEE e que estejam imbuídos dos princípios da inclusão.

É da nossa responsabilidade enquanto órgão diretivo, organizar ações de formação, não avulsa, mas que respondam às dificuldades emanadas da escola e encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os alunos.

Um outro aspeto que considero importante para a implementação de uma escola inclusiva, tem a ver com o tempo que é necessário para os educadores e professores poderem planificar para os alunos; este tempo está consignado em lei e que para nós é feito em simultâneo entre professores do mesmo ano de escolaridade. Para além deste tempo, saliento as reuniões quinzenais com toda a equipa docente.

Neste espaço temporal, que dura o mandato desta direção tenho-me deparado com um conjunto de barreiras que, segundo o meu ponto de vista, não favorecem a inclusão dos alunos com NEE, de entre os quais destaco os critérios de apoio a estes alunos, denominados apoios diretos fora da sala de aula. Uma outra barreira é o facto dos serviços de saúde iniciarem o processo de encaminhamento destes alunos para a educação especial e as suas avaliações nas diferentes valências (psicologia, terapia da fala, psicomotricidade, terapia ocupacional) serem feitas fora do ambiente escolar, sem a colaboração dos docentes da educação especial e muitas vezes sem o conhecimento da direção da escola. Estas barreiras devem ser ultrapassadas para que a escola se torne mais inclusiva. Defendo que após a avaliação do aluno haja uma reunião de todos os elementos envolvidos e só depois se chegue a um consenso quanto ao diagnóstico a atribuir, pois muitas vezes cada elemento dá o seu diagnóstico, ficando a escola sem saber qual a adotar. Estas barreiras devem ser ultrapassadas para que a escola se torne mais agregadora de todos, logo mais inclusiva, pois os alunos aprendem melhor no contexto turma e não na individualidade de um gabinete (esta modalidade só é válida em raras exceções). Tem sido uma “luta” para que este objetivo se torne realidade, mas ainda há algum caminho a percorrer. Estas barreiras têm de ser banidas da escola, para que a educação especial, como é

nosso objetivo, deixe de ser um simples lugar e se torne um serviço para todos os alunos que dele necessitem.

Ainda, e de acordo com a filosofia inclusiva, o órgão diretivo partilhou a liderança, permitindo aos outros elementos educativos participarem na identificação e resolução de problemas, pois na escola onde exerço funções foram criadas equipas cuja missão era implementar os princípios da inclusão e o de elaborar planificações individualizadas para alunos com dificuldades e neste caso refiro-me aos professores de educação especial e do apoio pedagógico acrescido. Relativamente à primeira equipa, ela tem como objetivo planear, dinamizar e avaliar o projeto de escola no que diz respeito aos alunos com NEE. A segunda equipa destina-se a tomar decisões acerca de como responder às necessidades educativas do aluno proposto pelo professor titular de turma. Pode definir-se como um trabalho conjunto, do docente titular de turma e o docente do apoio pedagógica acrescido, com a participação do docente de educação especial e a anuência do encarregado de educação, com o objetivo de tentar dar respostas adequadas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia-a-dia escolar.

A importância das decisões tomadas por estes elementos revelam como o quão é importante trabalhar em conjunto, ou seja, é relevante que todos os elementos envolvidos na equipa sintam que o seu contributo é válido para atingir o objetivo predeterminado que é tentar minimizar ou suprir os problemas do aluno antes de o referenciar para os serviços da educação especial. Assim, os docentes de educação especial estão na génese de todo o trabalho, dando o seu contributo a todos os alunos da escola e não somente aqueles que estão inscritos nos serviços da educação especial.

No entanto, se as dificuldades persistirem, recorrer-se-á à referenciação para os serviços da educação especial onde o aluno beneficiará de um conjunto de serviços especializados que avaliam e orientam na elaboração de uma programação educativa individualizada. Neste caso, esta equipa passa a ter responsabilidades claramente definidas cujo objetivo é o de dar o parecer de inscrição ou não, nos serviços da educação especial. Nesta fase, o processo passa para o Conselho Pedagógico, do qual sou o responsável, e aí será apresentado o porquê da solicitação de inscrição nos referidos serviços. Depois o processo passa para a equipa da educação especial que irá facultar ao aluno uma intervenção adequada. Saliento o trabalho em equipa de todos os intervenientes na avaliação do aluno.

O docente de educação especial, para além do seu contributo na programação individualizada, preocupa-se também com questões relacionadas com a permanência do aluno na sala de aula, com a articulação da prestação de serviços noutras valências (psicologia,

terapia da fala, psicomotricidade, terapia ocupacional ...), se são dentro ou fora da sala de aula, com o tipo de serviços de educação especial que devem ser prestados e em que medida, mantendo sempre uma troca de informação com todos os outros elementos da equipa que apoiam o aluno e em conjunto, encontrar soluções viáveis para as dificuldades que os alunos com NEE possam apresentar.

Assim, constata-se que a direção desta escola promove uma filosofia inclusiva, uma vez que encoraja docentes, discentes e encarregados de educação a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuo são características essenciais que levam ao encontro de estratégias tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Desta forma, o processo de colaboração parece ter mais sucesso quando os participantes partilham a mesma agenda e os papéis de cada um estão bem definidos e é aprovada uma programação com base numa planificação partilhada.

Por outro lado, a colaboração entre profissionais da escola e as famílias é também uma componente fulcral no processo de implementação de um modelo inclusivo, nomeadamente quando as famílias são solicitadas a dar parecer acerca de assuntos da escola ou para se manifestarem na inscrição ou não, do seu educando nos serviços da educação especial. As famílias são consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas nas diferentes decisões que a escola tem de tomar. Assim sendo, a participação dos pais é encorajada pela nossa escola e pelos diferentes serviços que trabalham com elas e apoiam os seus filhos.

CONCLUSÃO

Ao terminar este trabalho e após alguma pesquisa acerca do tema que aqui me propus tratar, mais do que uma conclusão, resta-me apresentar algumas considerações finais que sintetizam o que aqui foi apresentado.

Desta forma, a educação inclusiva que assente numa educação para todos, seguindo os ideais consignados pela Declaração de Salamanca, define a necessidade dos sistemas educativos se organizarem no sentido de darem resposta à diversidade de características, interesses, capacidades e necessidades que por si só, são heterogéneos, de todos os alunos, sem exceção, na defesa do ideal de igualdade de oportunidades. Para que tal aconteça, exige-se uma planificação sistemática, que seja flexível, ou seja, a reestruturação da escola, do currículo de forma a facultar as aprendizagens a todos os alunos (Correia, 2005).

Este movimento que defende a inclusão, bem como as políticas que o defende, cujo ideal preconiza os princípios do direito à igualdade e ao mesmo tempo, à diferença nos contextos educacionais, têm vindo a desenvolver um importante trabalho na transformação cultural em relação aos alunos com NEE, operacionalizando-se no DLR 33/2009/M de 31 de dezembro, documento este, onde são definidos os procedimentos orientadores de todo o processo educativo destes alunos.

Batista e Mantoan (2006), afirmam que estes alunos “têm uma maneira própria de lidar com o saber, que inevitavelmente não corresponde ao ideal da escola” (*ibidem*, 13) e que de alguma forma “coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento” (*ibidem*, 13).

Nesta linha de pensamento, Colôa *et al* (2007), consideram como fator importante e facilitador da inclusão, a sensibilização e preparação antecipada da entrada dos alunos com NEE na escola, junto de toda a comunidade educativa, bem como, a necessidade de docentes com formação específica. Uma vez chegados ao século XXI, ainda há desconhecimento acerca das NEE.

Surge, assim, um novo paradigma refletindo-se numa nova organização curricular do ensino básico que apresenta como traves mestras da educação “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser”, dando ênfase à necessidade da educação ao longo da vida “como contributo decisivo para o exercício de uma cidadania ativa, ao permitir a cada indivíduo a condução do seu destino” (UNESCO, 1996, cit. CNE, 2000: 90).

Com este novo paradigma, escola inclusiva, o diretor tem um papel muito relevante e decisivo, na medida em que do seu desempenho e da sua capacidade de liderar, gerir a escola, depende toda a comunidade educativa. Apresentando-se como o responsável máximo pela gestão pedagógica e administrativa, bem como pela nomeação dos responsáveis das estruturas intermédias, é o último responsável por toda a atividade da escola, ou seja, é da sua competência proporcionar as condições para a construção desta nobre missão que é educar para a diversidade. O exercício para a criação de uma escola que se pretende autónoma, “só se pode entender dentro deste quadro de exercício de uma verdadeira responsabilidade e compromisso de cada escola com a qualidade dos percursos educativos de cada um dos seus alunos” (Azevedo, 2010: 58).

Assim, o papel preponderante do diretor, será o de facilitador, “que ouve e ajuda a transformar ideias e iniciativas em planos, que reúne e aplica recursos, que atua e faz atuar, avalia e faz avaliar, que liga e que une o que pode andar separado” (Azevedo, 2000: 32), numa construção partilhada de uma escola que se almeja para todos, onde estejam todos e de todos (Carvalho, 2007), consonante com um percurso que se deseja articulado entre todos os intervenientes.

Desta forma, o facto de existir uma articulação próxima entre toda a comunidade escolar, existir uma dinâmica que promova a reflexão, planificação e intervenção conjunta, bem como a autoavaliação, em especial no trabalho colaborativo entre o docente da educação especial e o docente Titular de Turma relativamente aos alunos com NEE, é de extrema importância (Colôa *et al*, 2007). Cientes que a mudança das práticas passa pela forma com se articulam os diferentes profissionais, bem como se processa o apoio da educação especial, na medida em que este último “pode ser o veículo de promoção de uma educação mais inclusiva ou, pelo contrário, pode ser uma forma de perpetuar modelos tradicionais integrativos” (*ibidem*: 119).

Numa liderança que se deseja partilhada, os pais são chamados a participar em termos de decisões e em situações de maior igualdade, com mais afínco na planificação e avaliação dos seus educandos, evidenciando os seus desejos, medos e o rumo que pretendem para o seu educando, seguindo as orientações emanadas pelo DLR 33/2009/M, de 31 de dezembro. Desta forma só haverá sucesso se pais e escola desenvolverem parcerias colaborativas no que respeita à educação dos seus educandos. Esta colaboração deve ser promovida pela escola, na qual o professor Titular de Turma tem uma relevante responsabilidade (Colôa *et al*, 2007; Santos *et al*, 2009).

Assim, ao docente Titular de Turma, que deve estar imbuído nesta filosofia que é a Inclusão, apresenta-se um grande desafio que é a multiplicidade de papéis, tornando-se o mediador das relações e participações dos diversos atores educativos, por excelência (Castro, 1995). De entre a panóplia de funções e relativamente aos alunos com NEE, salienta-se a elaboração e coordenação do Programa Educativo Individual.

Relativamente ao PEI, documento orientador, este é de primordial importância para os alunos com NEE de caráter permanente, bem como para todos os intervenientes, uma vez que nele figuram estratégias para dar resposta, às especificidades das necessidades de cada aluno. É o documento fundamental no que diz respeito à operacionalização e eficácia das adequações do processo de ensino e de aprendizagem (Capucho *et al*, 2008). Do conjunto de medidas apresentadas pelo PEI destacamos o Currículo Específico Individual (CEI), que “pressupõe alterações significativas no currículo comum – substituir as competências definidas para cada nível de educação e ensino, e efetuando-se ouvido o parecer do Conselho Escolar (...) mediante proposta dos diferentes técnicos especializados envolvidos” (DLR 33/2009/M de 31 de dezembro, art.º 1), enquadrando-se assim, num contexto de flexibilização e diferenciação curricular, na medida em que dá origem a uma construção de um currículo individualizado de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Neste âmbito, os termos diferenciar, adequar, flexibilizar são imprescindíveis a sua aplicação nesta escola atual. Assim, gerir o currículo implica diferenciar os vários níveis, de modo a que todos os alunos tenham a oportunidade de aceder aos diferentes conteúdos de acordo com as suas capacidades (Roldão, 1999; Santos, 2008; Azevedo, 2010). Nesta linha de pensamento salientamos a elaboração do Plano Anual de Turma (PAT), como um documento onde está organizado o desenvolvimento do currículo, articulando as diferentes áreas, dando azo à “transformação do currículo Nacional num projeto contextualizado, condizente com os alunos da turma a que se refere e com as decisões da escola” (Viana, 2007: 4).

De acordo com Colôa *et al* (2007), é através dos documentos essenciais e da organização escolar que se veem os valores e a organização que se pretende levar a cabo. Mas, “quando os principais documentos não são claros, no que diz respeito à cultura e política de Inclusão, as práticas implementadas aparecem como uma remediação e não como uma expressão embebida no espírito dos intervenientes e na Cultura de Escola” (*ibidem*: 182).

Apesar de todos estes pressupostos corroborarem com a ideia defendida por Rodrigues (2007), verificamos que no dia-a-dia da nossa escola, que pretende desenvolver projetos cujo rumo é a inclusão de todos os alunos, numa política de acesso ao sucesso, torna-se tarefa

árdua e difícil, uma vez que, promover a inclusão depende de um conjunto de fatores que a maioria das vezes condiciona todo o processo.

Ao longo desta carreira de 30 anos, verifiquei sempre, que esta problemática da Inclusão era e continua a ser uma realidade focada nas escolas por onde passei. Aquilo que tem evoluído é o quadro de referência analítica do mesmo, uma vez que para “fazer” de uma escola, uma boa escola inclusiva, um conjunto de condições (estruturas, funções, recursos, métodos de trabalho, cultura profissional de metas partilhadas, liderança, oportunidades de crescimento profissional, entre outras) devem estar reunidas em simultâneo e numa perspetiva longitudinal, para atingir a melhoria da educação.

Assim, a imagem de escola como “locus cultural” é um local onde a história e a experiência são referências comuns e permanentes. A cultura organizacional baseia-se no conceito de que cada organização é diferente das outras, possuindo uma especificidade própria caracterizada pela assunção de valores, crenças, linguagem, heróis, cerimónias e rituais. Esta forma organizacional, aplicada à escola, aproxima-se do conceito das escolas eficazes uma vez que, baseia a sua ação na autorreflexão e na autoavaliação promovendo uma cultura com objetivos de sucesso, qualidade e excelência, salientando a cultura de escola como fator de identidade e de motivação.

Por fim, este documento reflexivo permitiu-nos uma importante reflexão sobre dois conceitos, dos quais se tinha uma perceção de interligação entre ambos, assim, a inclusão e o papel preponderante do diretor na sua implementação de uma escola inclusiva e o sucesso escolar que daí advém.

No decurso da minha vida profissional, este relatório surge no momento em que exerço o cargo de Substituto Legal do Diretor desta escola que tenta implementar o ideal da Inclusão.

Foi de primordial importância conhecer a perspetiva que decorre da lei acerca deste tema, e pensar sobre o que esta pode ajudar a fazer. Optamos por um alinhamento entre a Inclusão – ideia genérica e o papel do diretor na sua implementação considerando que o sucesso de todos os alunos é o objetivo primeiro de qualquer ato de qualquer escola.

Experienciamos algum desencanto perante a realidade, sentimos algumas limitações no estudo que não permitiram ultrapassar este desencanto, no entanto, a reflexão provou que neste alinhamento não seria suficiente, pois o papel do diretor surgiu como pêndulo para alcançar este desiderato.

O desencanto perante esta realidade relacionou-se com a dificuldade de alguns colegas não serem capazes de se imbuírem deste espírito e aplicá-lo, mas também, o facto de as

chefias considerarem a Inclusão como uma oportunidade “perdida”. A Inclusão vista como sucesso educativo de todos é muitas vezes considerada, por alguns, não poucos, como uma utopia ou mito.

Constatamos que muitas vezes o poder político, independentemente dos atores, têm criado um ambiente pouco favorável à implementação da Inclusão, embora a defendam e promulguem legislação, tornando-a algumas vezes, não poucas, como paliativo para alguns males.

Outras limitações desta reflexão derivam certamente das limitações do seu autor, uma vez que houve assuntos que foram abordados de uma forma superficial e que mereciam, certamente, um olhar mais aprofundado, mas não seria de todo possível num trabalho desta dimensão aprofundar todas as questões.

Contudo, a elaboração deste trabalho tornou-se numa ponte para o futuro, pensamos nós, no desempenho das atividades docentes. Ao termo Inclusão e o papel do diretor na sua implementação, juntou-se a ideia de sucesso para todos. O sucesso parece ser nesta conjuntura atual, em especial nas escolas, apenas um sinónimo, transformado em metas e resultados pelos decisores educativos, mas, não é mais do que isso.

A ideia de que muito há para fazer pela implementação do ideal – Inclusão e consequentemente o sucesso de todos os alunos e de cada um, não pode deixar os professores no marasmo que tudo há-de acontecer a seu tempo, uma vez que o caminho do sucesso é árduo e muito trabalhoso. Desta forma, o papel do professor é ser o agente de mudança, quer na escola como na sociedade e cabe à direção ser o agente agregador e colocá-la em prática, mudando o que se passa na escola. Neste documento referimos algumas medidas aplicadas na escola, com tarefas diferenciadoras por consideração a quem é diferente e que aprende por métodos diferentes, mas não se pode considerar um conjunto de medidas como alteração de um paradigma. É necessário, em primeiro lugar, alterar as práticas, cativar os alunos para dentro da sala de aulas e alterar as mentalidades. É preciso mais autonomia para elaborar um PEE exigente para todos os atores – docentes, não docentes, discentes, pais/encarregados de educação e demais entidades, que tenha em conta o mundo atual e que perspetive o futuro, tendo em conta que aquilo que se ensina será algo de utilidade no futuro de cada aluno.

A mudança no paradigma de Inclusão abrangendo Todos os alunos e não apenas alguns, surge como via para um ambiente escolar mais inclusivo, no qual as perspetivas dos docentes surgem com motor de engrenagem no desenrolar do processo educativo, atendendo que estes demonstraram ao longo do tempo uma maior consistência nas diferentes dimensões que definem a Inclusão.

A Declaração de Salamanca indica de modo claro e inequívoco que a educação é a preparação para uma vida futura e mais autónoma possível. É essa a razão principal da escola para com Todos os alunos.

Mas, as decisões políticas vivem entre o sucesso e o ambiente económico, e são as escolas que sofrem com esta cultura que está disseminada, colocando entraves à aplicação de uma verdadeira Inclusão.

Resta-nos a convicção que só teremos uma escola verdadeiramente inclusiva quando for desnecessário falar dela. Não tendo ainda atingido esse desígnio, todos os contributos serão importantes, até porque, e enquanto escola, nos propugnamos chegar a cada um e a cada qual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. e Estêvão, Carlos V. (1992). Avaliação no contexto organizacional de empresa e da escola: fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), (p. 81-103).

ARROYO, Miguel G. (1992). *Fracasso - sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. Brasília, ano 11, nº. 55 (p. 46-53).

BARNARD, Chester (1971). *As funções do executivo*. São Paulo: Editora Atlas.

BILHIM, João A. F. (2006). *Ciência da administração: relação público privado. In estudo e ensino da administração pública em Portugal*. Lisboa: Editora António Tavares.

BLAU, Peter Michael; Scott, William Richard (1970). *Organizações formais*. São Paulo: Editora Atlas.

BOLTANSKI, Luc e Thévenot, Laurent (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Paris: Gallimarde.

BUSCH, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper & Row

CLEGG, Stewart; Clarke, Thomas (1998). *Alterando paradigmas: a transformação do conhecimento e gestão para o século XXI*. Londres: Herper Collins Pub. Lda..

CORREIA, L. (2002). Educação inclusiva, ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. (p. 125-142).

CORREIA, Luís M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes do regular*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís, M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.

COSTA, Jorge Adelino (1988). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edição ASA

COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edição ASA.

CROZIER, Michel; Friedberg, Erhard (1997). *L`acteur et le système. Les contraintes de la collective*. Paris : Editions do Seuil.

CUNHA, M. P.; Rego, A.; Campos e Cunha, R.; Cabral Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora, RH, Lda.

DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL N.º. 33/2009/M DE 31 DE DEZEMBRO. Diário da República n.º. 252/2009 – 1ª série. Assembleia Legislativa.

DRIEDGER, D.; Enns, H. (1987). *Declaración sobre equiparación de oportunidades*. Estocolmo: Disabled Peoples' International, (Janeiro).

ESTÊVÃO, Carlos Vilar (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar (2004). *Educação, justiça e democracia*. S. Paulo: Cortez Editora

ETZIONI, Amitai (1967a). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

EZPELETA, Justa e Rockwell, Elise (1986). *Observação participante*. 2ª edição. S. Paulo: Cortez.

FORMOSINHO, João (1985). *A escola como burocracia*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

FRANÇOIS, Petit e Dubois, Michel (1988). *Introdução à psicossociologia das organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRANÇOIS, Petit; Dubois, Michel (1998). *Introdução à psicossociologia das organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRIEDBERG, Erhard (1993). *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

HEWARD, W. L. (2003). Ensino e aprendizagem: dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial, Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora (p. 109-155).

KAUFFMAN, J. M. (2003). Conferir coerência à educação. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial, Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora (p. 155-205).

LE FLANCHEC, A.; Plane, J., M. (2009). *O poder nas organizações – in, Roussel, P.; Vandenberghe, C. – Comportamento organizacional*. Lisboa: Instituto Piaget. Volume 3. (p. 129-177).

LEI Nº. 1/76 DE 2 DE ABRIL – Constituição da República. Diário do Governo nº. 40/1976, 1ª série. Assembleia da República.

LEITE, Sérgio A. Silva (1988). O fracasso escolar no ensino do 1º grau. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Volume 69, nº. 163, (p. 510-540).

LIMA, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª edição. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio; Estêvão, Carlos; Sílvia, Eugénio; Torres, Leonor; Sá, Virgínio (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Edição 2 Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

LIMA, Licínio; Silva, E. Alves, Torres; Sá, Virgínio; Estêvão, Carlos (2011). *Perspetiva de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. (p. 15-16).

MAXIMIANO, António César A. (1992). *Introdução à administração*. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas.

MÉLÈSE, Jacques (1979). *Approches systémiques des organisations – vers l'entreprise à complexité humaine*. Suraines: Homes et techniques.

MERTON (1978). Estrutura burocrática e personalizada. In: Campos, Edmundo (Org.). *Sociologia de burocracia*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (p. 107-124).

PERROW, Charles B. (1981). *Análise organizacional: um enfoque sociológico*. Brasília: Editora Atlas.

RODRIGUES, D.; Colôa, J.; Ferreira, A.; Lima-Rodrigues, L.; Magalhães, M.; Nogueira, J.; Trindade, A. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de estudos de educação inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana. (p. 9-11).

SANTOS, B. S. (2001). As tensões da modernidade. *Fórum social mundial*. Biblioteca das alternativas.

SCHEIN, Edgar Henry. (1986). *Organizational culture and leaderships*. San Francisco: Jossey Basse – (consultado em dez de Outubro em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0441.pdf>).

SELZNICK, Philip (1967a). *Fundamentos da teoria de organização*. In: Etzioni, Amitar. *Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Editora Atlas.

SELZNICK, Philip (1971). *A liderança na administração: Uma interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: FGV.

SILVA, Reinaldo Oliveira (2013). *Teorias da administração*. 3ª edição. São Paulo: Pearson.

SILVA, S.; Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa sala secundária. In *Revista portuguesa de pedagogia*. Coimbra. (p. 45-80)

SIMON, Herbert Alexander (1965). *Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas*. Rio de Janeiro: FGV.

SOUZA, Renato Santos (2012). *A condição organizacional: o sentido das organizações no desenvolvimento rural*. Santa Maria: edição da UFSM.

TORRES, Leonor Lima (2003). *Histórias arquivos memórias*. Porto: Editora ASA.

TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: ediciones Morata, SA.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das n.e.e. – Conferência mundial sobre as n.e.e.: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha.

WAHRLICH, Beatriz M. de Sousa (1986). *Uma análise das teorias de organização*. 5ª edição. Rio de Janeiro: FGV.

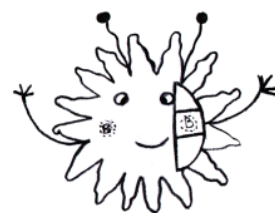
WEBER, Max (1998). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: ed. Universidade de Brasília. Volume 1. 4ª edição.

ANEXOS

ANEXO A - Projeto Educativo de Escola

Projeto Educativo de Escola

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Boliquireime



2016 - 2020

Índice

Introdução.....	3
Enquadramento Legal.....	5
CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	5
Identificação.....	5
Logótipo da Escola.....	6
Caraterização física.....	6
Caraterização do meio.....	7
Princípios Orientadores de Escola.....	9
Missão.....	12
Diagnóstico da Situação Atual.....	13
Identificação de Potencialidades e Problemas.....	13
Pontos Fortes e Oportunidades.....	13
Pontos Fracos e Ameaças.....	14
Finalidades Educativas.....	15
Plano Ação.....	16
Educação Especial.....	26
Avaliação.....	35
Considerações Finais.....	36

Introdução

Elaborar um Projeto Educativo de Escola (PEE) é refletir, questionar-se, identificar problemas, por em causa decisões e avaliar resultados, cooperar nas soluções, mobilizar-se em torno de objetivos comuns, de forma a perspetivar o futuro, tendo sempre em vista a qualidade e o sucesso.

Desta forma, o PEE é um trabalho coletivo e só se torna funcional se entendido como tal, dado que se apresenta como o reflexo da escola, comunidade educativa e de todos os que nela exercem a sua ação educativa e ainda dos que recebem a sua formação. Ela conta necessariamente com o envolvimento dos agentes educativos – pessoal docente e não docente, pais/encarregado de educação e pessoal técnico – e, ainda, outros agentes provenientes da comunidade educativa que através da sua participação muito poderão contribuir para a melhoria e conseqüentemente concretização das suas pretensões.

É um elemento fundamental da organização escolar, permitindo a participação de todos os intervenientes da instituição escolar, numa ligação com o meio e os agentes económicos.

Resumindo, o PEE é o documento que determina as linhas gerais de orientação da Escola ligando-se a ele outros dois documentos que o operacionalizam e sem os quais a autonomia/identidade da Escola não estariam salvaguardadas, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

É de extrema importância que qualquer projeto a desenvolver ou implementar deve entroncar no PEE.

Enquadramento Legal

O PEE, de acordo com os artigos 9.º e 9.ºA do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho, constitui um documento de orientação educativa que explicita "os princípios, os valores, as metas e as estratégias" que nortearão o estabelecimento de ensino no cumprimento da sua função educativa durante o respetivo quadriénio.

CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

Identificação

Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar do Boliqeime

Código 3103109

Caminho da Barreira, nº57, Santo António, Funchal

Telefone:291757021

Fax: 291758196

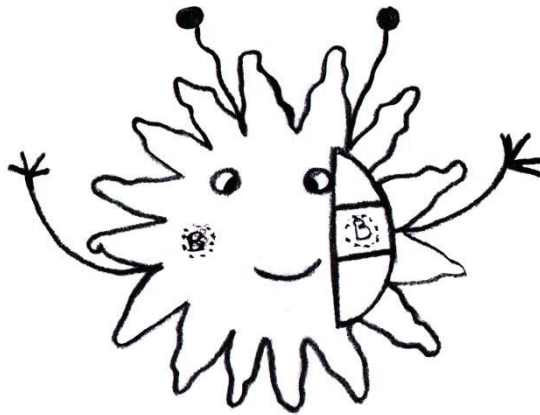
E-mail:eb1peboliqueime@gmail.com

Site:www.madeira-edu.pt/estabensino/ebpeboliqueime

Boliqeime - «É um dos mais importantes sítios da freguesia de Santo António. Havendo na província do Algarve uma freguesia desta denominação e sendo algarvios a maior parte dos primitivos colonizadores desta ilha, não é para estranhar que tivessem dado a estes sítios o nome daquela freguesia. É também possível que as condições orográficas da freguesia algarvia e as deste sítio, e ainda quaisquer pontos de semelhança, dessem origem a essa denominação.» ¹

¹ In Elucidário Madeirense

Logótipo da Escola



O logótipo da nossa escola surgiu na Atividade de Expressão Plástica com a orientação dos respetivos Professores.

Após a explicação do que é um logótipo, foram visualizados outros logótipos muito usuais, tais como: marcas de carros, de vestuário desportivo...

Inspirados, os alunos lançaram-se no mundo da imaginação e surgiram imensos desenhos criativos.

Selecionámos o presente Logótipo.

Carregado de alegria, o «Boli» vem de braços abertos para a Escola que se quer cada vez mais um espaço de aprendizagem significativas e plenas de novos relacionamentos saudáveis que possam ajudar a crescer e a ser!

Caraterização física

O edifício da escola tem onze anos. Foi construído em substituição da antiga escola.

Este núcleo escolar funciona em regime de tempo inteiro, proporcionando aos seus alunos um variado leque de atividades de enriquecimento curricular, assim como salas de O.T.L. que ocupam os alunos nos seus tempos livres.

A escola inicia as suas atividades letivas às 8h30m e termina às 18h30m. Esta é frequentada por 225 alunos, distribuídos pelas salas do Pré-escolar e do 1ºCiclo.

CARATERIZAÇÃO DO MEIO

A EB1/PE do Boliquiteime está situada nas zonas altas da freguesia de Santo António, a seis quilómetros do centro da cidade do Funchal.

Esta freguesia, a mais populosa das que constituem o Concelho do Funchal, tem uma área geográfica de 2.221 ha, tendo como limites a norte o Concelho de Santana (Pico do Areeiro), a sul as Freguesias de São Martinho e São Pedro, desde a Azinhaga dos Ausentes, passando pela Rua da Levada do Cavalo, Caminho do Pilar, Caminho de Santo Amaro, Caminho do Poço Barral, Caminho do Pinheiro das Voltas; a nascente pela Ribeira de Santo António, Caminho da Penteada, Caminho da Azinhaga, Caminho do Meio (freguesia de São Roque); a poente tem como principal limite a Ribeira dos Socorridos que confina por seu turno com o Concelho de Câmara de Lobos.

É composta por vários estabelecimentos de ensino, desde a Universidade da Madeira, situada no Madeira Tecnopolo, uma Escola do 1º e 2º Ciclos da Madalena, escolas do ensino básico, bem como creches e infantários num total de seis, sendo de salientar a existência da Escola de Ensino Especializado sediada na Quinta do Leme, a qual envolve crianças de toda a Região Autónoma da Madeira.

Quanto à sua criação, diz-nos o Dr. Álvaro de Azevedo numa das suas notas à obra de Gaspar Frutuoso, que *“A freguesia de Santo António, suburbana do Funchal, foi criada, provavelmente, pelo mesmo tempo que a de S. Pedro, em 1566, tendo ambas sido separadas da Sé: indubitavelmente existiu desde antes de 1574, porque, como se vê do alvará de 16 de Setembro desse ano, foi aumentada a anterior cõngrua do seu vigário.”*

Os terrenos que na atualidade constituem esta paróquia pertenceram primitivamente à freguesia da Sé, que então alargava a sua vastíssima área até as faldas dos montes que circuitam o Curral das Freiras, que só em 1790 se desmembrou de Santo António.

A Freguesia de Santo António tem como principais sítios: Casas Próximas, Romeiras, Courelas, Quinta das Freiras, Terra Chã, Jamboto, Fontes, Ladeira, Chamorra, Encruzilhadas, Vasco Gil, Casas, Casa Branca, Boliqueime, Barreira, Trapiche, Curral Velho, Laranjal, Lombo dos Aguires, Pomar do Miradouro, Ribeira Grande, Lugar do Meio, Salão, Álamos, Penteada, Quinta do Leme, Madalena, Levada do Cavalo, Pilar, Pico dos Barcelos, Santo Amaro, Tanque, Alecrins, Preces, Pinheiro das Voltas, Santa Quitéria, Pico do Cardo, Três Paus, Viana, Ribeiro dos Socorridos e Fajã.

Relativamente à eventual origem da nomenclatura do sítio do Boliqueime, onde se situa esta escola, podemos ler, no Elucidário Madeirense, que *«Boliqueime é um dos mais importantes sítios da freguesia de Santo António. Havendo na província do Algarve uma freguesia desta denominação e sendo algarvios a maior parte dos primitivos colonizadores desta ilha, não é para estranhar que tivessem dado a este sítio o nome daquela freguesia. É também possível que as condições orográficas da freguesia algarvia e as deste sítio, e ainda quaisquer outros pontos de semelhança, dessem origem a essa denominação.»*

Hoje em dia podemos afirmar que Santo António é uma freguesia muito rica em património com autênticos monumentos ainda em muito bom estado, um grande desenvolvimento na cultura com várias instituições como Casa do Povo, Juventude Antoniana, Grupo de Campismo, Clube Futebol Andorinha e Centro Cultural de Santo António, o popular Pico dos Barcelos sendo visitado todos os dias por inúmeros turistas, sendo tudo isto e não só o mostrar de um grande desenvolvimento sócio-económico-cultural nesta chamada freguesia de Santo António.

A habitação, fruto da elevada densidade populacional, é também bastante expressiva quer a nível social quer privada, facto que se constata através da existência de diversos Bairros Sociais: o Bairro da Quinta Josefina no Caminho de Santo António, o Bairro da Ribeira Grande junto à Ribeira de Santo António, o Bairro da Quinta Falcão ao Caminho do Cemitério, o Bairro das Romeiras no Pico das Romeiras, o Bairro de Santo Amaro e em construção o Conjunto Habitacional do Pico dos Barcelos e no Caminho de Santo António junto à Escola da Madalena. De referir que toda a freguesia está coberta com um serviço regular de transportes coletivos.

Predomina uma população de fracos recursos económicos. Na sua maioria os habitantes exercem a sua profissão noutros locais, nomeadamente na zona urbana. Repartem as suas atividades nas áreas de construção civil, comércio e serviços.

A maioria das pessoas possui a escolaridade obrigatória ou frequentou os primeiros anos do ensino básico. Ainda se verifica uma pequena percentagem de analfabetismo, quer na população jovem (alguns Encarregados de Educação), quer na mais idosa.

Princípios Orientadores de Escola

Partindo da Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 2º, enunciam-se os princípios a considerar no acesso à educação e na sua prática. Salienta-se a relação que se estabelece entre o sistema educativo e a realidade social. *“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmoniosos da personalidade dos indivíduos, incentivando à formação dos cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”*, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 4, artigo 2º.

A escola é o local privilegiado, indutor de vivências, que promove o crescimento individual dos seus atores.

Com Respeito:

- Pela Constituição da República Portuguesa;
- Pela Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Pelos diplomas legais emanados pelo Ministério da Educação;
- Pelo Regulamento Interno;
- Pelo Projeto Educativo;

A conceção de educação assenta nos seguintes princípios:

- Respeito pela pessoa humana;
- Formação integral do indivíduo;

- Importância do espírito empreendedor;
- Espírito democrático;
- Construção da comunidade educativa.

A Escola é colocada no centro de um processo de ação e reflexão que se desenvolve em torno das crianças, de modo a que estas se tornem participantes ativos, com espírito crítico e capazes de resolver problemas de vida.

Não se espera apenas da Escola a tarefa de veicular conhecimentos, através de uma figura representativa do poder, de autoridade – o professor.

Conjugam-se atualmente esforços no sentido de equilibrar o conhecimento do Eu, do Outro e do Mundo, através de percursos de autonomia que a par e passo, se confrontam com linhas de valores espirituais, estéticos, morais e étnicos, contribuindo para a formação pessoal e social dos educandos.

Numa sociedade de pessoas livres e pluralista, um sistema educativo não pode impor atitudes e comportamentos que resultem de determinados valores que não são partilhados por todos.

O princípio espelha o exercício responsável da liberdade pessoal – assegurar a direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais de existência, bem como a valorização dos diferentes saberes e culturas.

É neste contexto que a Escola – Comunidade Educativa – assume um papel decisivo, talvez ainda não totalmente interiorizado por todos os elementos que a constituem.

Questiona-se o papel que o professor desenvolve na escola e a imagem que os outros atores do sistema têm dele, enquanto agente transformador de consciências capazes de intervir na sociedade.

Do professor não se espera apenas o ensino de conteúdos, mas também o ensino de formas de ser e de estar. Ele é encarado como “modelo”, a integridade em pessoa que age como deve ser. Esta imagem do professor é aquela que assume um carácter representativo quer para o aluno, quer para a família.

O professor tem um papel crucial na transmissão de valores, dos seus ou daqueles que a Escola hierarquizou.

São valores a defender pela Escola:

- a pessoa;
- a liberdade;
- o respeito pela diferença
- a inclusão
- a família;
- o respeito pelo ambiente;
- o respeito pelo Património;
- a justiça;
- a identidade cultural;
- a identidade artística;
- a solidariedade.
- a convivialidade

Retomando o conceito de Escola, entendemos que a sua finalidade é a Educação no sentido amplo e não só a instrução.

Partindo desta perspetiva, de Escola Comunidade Educativa, é indispensável que a Escola questione a sua prática, redefina os seus objetivos em função da sua situação, estabeleça critérios que lhe permitam num processo continuado avaliar os desvios entre as metas propostas e os resultados alcançados.

As inovações educacionais formalizam-se essencialmente ao nível da organização escolar, onde as experiências pedagógicas devem assumir um papel de destaque.

Procuramos uma Escola aberta, flexível, diversificada, cooperante, capaz de responder aos desafios do futuro, da massificação e da sociedade de informação.

O currículo é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica; é o ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes.

Missão

Promover uma organização educativa de modo a chegar a cada um e a cada qual

Cientes da complexidade desta missão tentar-se-á consciencializar a comunidade educativa, com o intuito de melhorar a eficácia e qualidade dos serviços.

Desta forma, o Conselho Escolar deliberou:

- Apostar na qualidade da prestação do serviço educativo como forma de melhorar o sucesso educativo dos alunos, a imagem da escola no exterior e a satisfação e realização profissional dos que na escola trabalham.
- Influenciar a busca dessa melhoria em todo o meio envolvente através de um trabalho de cooperação entre todos os agentes educativos, criando espaços de interajuda e reflexão em que práticas e projetos sejam partilhados com outros colegas estimulando a participação em ações que promovam a reflexão, a atualização e a inovação.

Diagnóstico da Situação Atual

Identificação de Potencialidades e Problemas

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Existência de parcerias institucionais; • Gestão democrática; • Capacidade de mobilização da equipa; • Níveis de aproveitamento escolar; • Elevados níveis de cooperação interpares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade de atendimento nos serviços administrativos; • Formação “avulsa” com pouco significação para docentes; • Elevar os níveis quantitativos e qualitativos de atendimento aos pais; • Índice elevado de absentismo ao trabalho.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar a existência da Associação de Pais; • Celebrar novas parcerias institucionais; • Adquirir quadros interativos e projetores de vídeo <i>versus</i> quadros pretos; • Consolidar os níveis de satisfação e erradicar o nível de pais insatisfeitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inoperância da Associação de Pais; • Resistência à mudança de alguns atores; • Tempo excessivo de permanência das crianças na escola e em sala de aula; • Turmas numerosas, particularmente nos 1.º e 2.º anos; • Alguma falta de eficácia na comunicação escola/família; • Material obsoleto (quadros pretos); • Material informático escasso e com software desatualizado.

Pontos Fortes e Oportunidades

Fazendo uma análise à tabela anterior especifica-se os seguintes aspetos:

- Entendimento da escola com a comunidade educativa, centro educativo, com um projeto educativo dedicado a toda a comunidade escolar e elaborado com a participação de todos;
- Maior otimização de estruturas pedagógicas e de recursos humanos e materiais, não esquecendo a situação de maior estabilidade do corpo docente;
- Maior articulação e envolvimento dos alunos e professores no desenvolvimento de atividades;
- Aproximação dos docentes, fazendo-os partilhar quer experiências e vivências comuns quer dinâmicas e lógicas curriculares, permitindo a melhoria da relação pedagógica;
- Maior ocupação dos alunos (e conseqüente socialização) nos períodos de permanência na escola, para além das atividades letivas;
- Maior conhecimento da população discente, que corresponde ao conhecimento do seu percurso escolar e ambiente sociofamiliar, permitindo uma atuação numa perspetiva atenuadora das diferenças sociais;
- Realização de atividades conjuntas com pais;
- Associação de Pais, que contribui, por vezes, para a aquisição de material didático a ser utilizado pelos alunos.

Pontos Fracos e Ameaças

Com base nas características da população escolar, na avaliação do anterior Projeto Educativo, e nas reflexões efetuadas no sentido de identificar problemas a melhorar, foram identificados os seguintes aspetos problemáticos:

- Pouca participação dos encarregados de educação em alguns assuntos escolares face à vida escolar dos filhos;
- Baixo nível socioeconómico e cultural da população escolar;
- Elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem;

- Falta de motivação e de iniciativa dos alunos relativamente à escola e ao seu futuro profissional;
- Carência de competências sociais e socializantes no seio das famílias, comprometendo o desenvolvimento holístico dos alunos.

Finalidades Educativas

Como ponto de partida dos problemas encontrados, estabeleceu-se um conjunto de finalidades a realizar, em parceria com todos os elementos da comunidade educativa (pessoal docente e não docente, alunos, pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade), de modo a construir uma escola com maior qualidade.

De âmbito Pedagógico e Social:

- Participar em pelo menos numa formação acreditada, de acordo com o grupo de recrutamento;
- Participar em pelo menos numa formação acreditada, de acordo com as necessidades da escola;
- Participar em pelo menos numa sensibilização anual promovida pela escola;
- Obter a presença de 60% de pais e encarregados de educação nas reuniões de receção;
- Agendar reuniões periódicas com os encarregados de educação e obter 60% da participação dos mesmos;
- Dinamizar pelo menos uma atividade por ano letivo, a constar no Plano Anual de Atividades com os encarregados de educação;
- Realizar uma atividade anual em colaboração com os encarregados de educação;
- Apresentação oral de um resumo de uma ou várias obras literárias trabalhadas, ao grupo de pares;
- Aumentar significativamente os hábitos de leitura e pesquisa autónoma, onde cada aluno deverá por período letivo ler um livro;

- Colaborar com os diferentes órgãos e estruturas educativas, na elaboração dos documentos orientadores da escola;
- Transferir os serviços de secretaria para o gabinete da direção;
- Ajustar o horário dos serviços administrativos;
- Frequentar no mínimo uma formação, de forma a melhorar a qualidade de atendimento nos serviços administrativos;
- Circular nas escadas da escola, de acordo com as indicações expostas;
- Diminuir, em 30% por ano, o número de ocorrências por indisciplina.

- Valorizar o bom comportamento dos alunos;

- Dispor no site da escola e nas redes sociais todos os documentos, informações pertinentes e atividades desenvolvidas na escola;
- Colaborar com os diferentes órgãos e estruturas educativas, na elaboração dos documentos orientadores da escola;
- Colaborar com os diferentes órgãos e estruturas educativas, na elaboração dos eventos desenvolvidos pela escola.

Plano Ação

Partindo dos documentos de concretização da ação educativa da escola sentiu-se a necessidade de realçar um conjunto de aspetos a potencializar num Plano de Ação, o qual deverá ser construído considerando que o processo ensino/aprendizagem engloba um conjunto de elementos (os alunos, pessoal docente e não docente, a comunidade envolvente, a atividade curricular, os equipamentos e materiais necessários, entre outros) relacionados entre si.

Deste modo, elege-se estes elementos enquanto áreas de intervenção, seleciona-se os considerados mais pertinentes no âmbito das finalidades e problemas apresentados, operacionalizando-os da seguinte forma:

- Objetivos;
- Metas;
- Estratégias
- Intervenientes;
- Indicadores de Verificação

Objetivo	Metas	Estratégias	Intervenientes	Indicadores de Verificação
<p>Aperfeiçoar a capacidade de interação dos serviços administrativos com a comunidade</p>	<p>Transferir os serviços de secretaria para o gabinete da direção. Ajustar o horário dos serviços. Frequentar no mínimo uma formação.</p>	<p>Redistribuição dos espaços físicos. Disponibilização em resolver todos os assuntos solicitados pela comunidade. Aumento da proficiência no desenvolvimento das tarefas solicitadas. Formação de atendimento ao público.</p>	<p>Administrativas</p>	<p>Observação Ata Certificado de participação</p>

Objetivo	Metas	Estratégias	Intervenientes	Indicadores de Verificação
<p>Participar em ações de formação e em processos de atualização do conhecimento profissional</p>	<p>Participar em pelo menos numa formação acreditada/validada, de acordo com o grupo de recrutamento.</p> <p>Participar em pelo menos numa formação acreditada/validada, de acordo com as necessidades da escola.</p> <p>Participar em pelo menos numa sensibilização anual promovida pela escola.</p>	<p>Divulgação das ações de formação por correio eletrónico.</p> <p>Promoção de ações de formação na escola, por iniciativa da escola.</p>	<p>Docentes</p> <p>Não docentes</p>	<p>Número de formações realizadas</p> <p>Certificados de participação</p> <p>Relatório de auto avaliação</p>

Objetivo	Metas	Estratégias	Intervenientes	Indicadores de Verificação
<p>Promover e envolver-se em ações que visam a participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos</p>	<p>Obter a presença de 60% de pais e encarregados de educação nas reuniões de receção.</p> <p>Agendar reuniões periódicas com os encarregados de educação e obter 60% da participação dos mesmos.</p> <p>Dinamizar pelo menos uma atividade por ano letivo, a constar no PAA com os encarregados de educação.</p>	<p>Incentivar à participação da comunidade nas atividades desenhovidas da escola.</p> <p>Articular com a Associação de Pais e encarregados de educação para cooperar e resolver em conjunto problemas da comunidade educativa.</p> <p>Melhorar a interação escola-família.</p> <p>Envolvimento da Associação de Pais e encarregados de educação na dinamização de atividades do Plano Anual de Atividades.</p> <p>Realizar anualmente reuniões de receção de alunos e encarregados de educação.</p> <p>Promover iniciativas de solidariedade.</p> <p>Promover iniciativas de interesse mútuo com as instituições locais.</p>	<p>Direção</p> <p>Professores</p> <p>Comunidade Educativa</p> <p>Alunos</p>	<p>Registo de assinaturas</p> <p>Fotografias</p>

Objetivo	Metas	Estratégias	Intervenientes	Indicadores de Verificação
<p>Fomentar a ligação/participação escola-família</p>	<p>Realizar uma atividade anual em colaboração com os encarregados de educação.</p> <p>Disponer no site da escola e nas redes sociais todos os documentos, informações pertinentes e atividades desenvolvidas na escola.</p>	<p>Participação em projetos de trabalho colaborativo e cooperativo na escola</p> <p>Atualização do site e informações pertinentes da escola nas redes sociais</p>	<p>Docentes</p> <p>Técnicos Superiores</p> <p>Discentes</p>	<p>Verificar o site e o facebook</p>

Objetivo	Metas	Estratégias	Intervenientes	Indicadores de Verificação
<p>Melhorar a articulação entre a educação pré-escolar e 1.ºciclo</p>	<p>Realizar, no mínimo três atividades em articulação com o professor titular de turma do 1º ano e o pré-escolar.</p> <p>Realizar no mínimo duas reuniões por ano letivo entre o professor titular de turma do 1º ano e as educadoras.</p> <p>Participar um dia, os alunos do pré-escolar, nas atividades escolares do 1.ºciclo.</p>	<p>Realização de atividades conjuntas entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo.</p> <p>Realização de reuniões no início e final de cada ano letivo, de articulação entre o professor titular de turma do 1º ano e as educadoras.</p>	<p>Docentes</p> <p>Discentes</p> <p>Pessoal não docente</p>	<p>Registo fotográfico</p> <p>Ata</p> <p>Exposição de trabalhos realizados em comum</p>

Objetivo	Metas	Estratégias	Intervenientes	Indicadores de Verificação
<p>Promover comportamentos assertivos e o cumprimento de regras</p>	<p>Circular nas escadas da escola, de acordo com as indicações expostas.</p> <p>Minimizar, por ano, o número de ocorrências que forem identificadas por indisciplina.</p> <p>Valorizar o bom comportamento dos alunos.</p>	<p>Melhoramento da circulação nos espaços escolares.</p> <p>Divulgação do estatuto do aluno e do Regulamento Interno da escola.</p> <p>Valorização dos bons comportamentos e aproveitamento nas avaliações.</p>	<p>Docentes</p> <p>Discentes</p> <p>Pessoal não docente</p> <p>Comunidade educativa</p>	<p>Atas</p> <p>Mapa registo de ocorrências</p>

Objetivo	Metas	Estratégias	Intervenientes	Indicadores de Verificação
<p>Promover o sucesso escolar</p>	<p>Fomentar significativamente os hábitos de trabalho e pesquisa autónoma.</p> <p>Apresentar oralmente um resumo de uma ou várias obras literárias trabalhadas, ao grupo de pares.</p>	<p>Promoção de hábitos de trabalho e métodos de estudo.</p> <p>Desenvolvimento da capacidade comunicacional.</p> <p>Desenvolvimento dos três domínios do saber: ser, estar e fazer.</p>	<p>Pessoal docente</p> <p>Técnicos Superiores</p> <p>Pessoal não docente</p> <p>Discentes</p>	<p>Grelha de observação da sala de aula</p> <p>Fotos</p> <p>Vídeos</p>

Objetivo	Metas	Estratégias	Intervenientes	Indicadores de Verificação
<p>Participar na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas.</p>	<p>Colaborar com os órgãos e estruturas educativas, na elaboração dos documentos orientadores da escola.</p> <p>Colaborar com os órgãos e estruturas educativas, na elaboração dos eventos desenvolvidos pela escola.</p>	<p>Participação em projetos de trabalho colaborativo e cooperativo da escola.</p>	<p>Docentes</p> <p>Técnicos Superiores</p> <p>Não docentes</p> <p>Discentes</p>	<p>Ata</p> <p>Grelha de observação</p>

Educação Especial

A 1 de Janeiro de 2009 entrou em vigor o decreto legislativo regional 33/2009/M de 31 de dezembro que veio estabelecer as novas diretrizes em termos de Educação Especial a nível da Região Autónoma da Madeira.

Com vista a uma escola para todos, foram estabelecidas várias metas a atingir, diversificando as estratégias.

- **Meta:** Promoção de condições para uma efetiva inclusão numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;

- **Estratégias:**
 - ✓ Participação nas reuniões de Conselho Escolar no sentido de contribuir para o esclarecimento e solução de problemas relativos aos alunos com NEE;
 - ✓ Implementação de estratégias de diferenciação pedagógica;
 - ✓ Preocupações e encaminhamento para os serviços necessários;
 - ✓ Contactos regulares com outros elementos intervenientes, sempre que se revelar necessário;
 - ✓ Parceria /interajuda entre docentes na partilha de estratégias e material diversificado, de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças, em todas as áreas de aprendizagem;
 - ✓ Ações de sensibilização/formação dirigidas aos encarregados de educação;
 - ✓ Ações de sensibilização/formação dirigidas aos docentes;
 - ✓ Ações de sensibilização/formação dirigidas ao pessoal não docente;
 - ✓ Adequação dos objetivos previstos no Dec. Lei 33/2009/M às características específicas de cada aluno.

— **Meta:** Detecção de necessidades educativas especiais

— **Estratégias:**

- ✓ Avaliação pedagógica das crianças e jovens, após referenciação;
- ✓ Preenchimento de inquéritos/grelhas de avaliação com vista à deteção das dificuldades e aptidões dos alunos;
- ✓ Observação direta (naturalista, checklist);
- ✓ Reuniões de equipa multidisciplinar;
- ✓ Elaboração de relatórios técnico-pedagógicos em parceria com os outros técnicos intervenientes;
- ✓ Encaminhamento para os recursos da comunidade e/ou inscrição nos serviços de Educação Especial.

— **Meta:** Diversificação de estratégias e métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos;

— **Estratégias:**

- ✓ Apoio pedagógico personalizado:

 **Direto**

- Intervenções semanais;
- Trabalho em pequeno grupo;
- Apoio individualizado;
- Utilização e exploração de material informático (básico);
- Realização de atividades lúdicas para aprendizagem de conteúdos;
- Reforço da motivação e de atitudes de autoconfiança;
- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos;
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas;
- Construção de material didático personalizado.

Indireto

- Apelo a uma atuação mais fundamentada, refletida e colaborativa dos docentes, na definição de metodologias, estratégias e atividades;
- Aconselhamento de métodos/técnicas/estratégias de acordo com as necessidades individuais.

Cooperativo

- Parceria/colaboração na sala de aula, utilizando estratégias de aprendizagem cooperativa e trabalho de grupo.

✓ Adequações Curriculares Individuais:

(As adequações encontram-se definidas no Programa Educativo Individual de cada aluno e em documento em anexo.)

✓ Cegos/baixa visão;

- Solicitar a avaliação/intervenção da equipa da Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas assegurando a utilização de meios informáticos específicos como: software de leitura de ecrã em voz, software de ampliação de caracteres, linhas Braille e impressora Braille;
- Solicitar a avaliação/intervenção do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal;
- Adaptação física e ergonómica do contexto escolar com a introdução de sinalética em Braille;
- Elaboração de materiais em formato impresso ampliado;
- Introdução da leitura e escrita em Braille proporcionando o acesso à informação e aprendizagem dos conteúdos do 1.º ciclo;
- Treino de orientação e de mobilidade;
- Atividades de Vida Diária - proporcionar atividades de que visam o desenvolvimento pessoal e social;
- Programa de Treino de visão – estimulação da visão e de treino das competências visuais;

- Adaptação dos manuais escolares em Braille;
- Recurso a um aluno-tutor.

✓ Multideficiência;

- Reunião com as entidades responsáveis com vista à eliminação ou minorar as barreiras arquitetónicas do estabelecimento de ensino;
- Solicitar a avaliação/acompanhamento da equipa da Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas com vista a adaptação de materiais e equipamentos facilitadores da autonomia pessoal e da integração social e escolar;
- Desenvolvimento de atividade motora adaptada;
- Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC): software educativo, Internet;
- Pedido de colaboração da equipa da Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas na elaboração de conteúdos em formato digital e/ou SPC;
- Criação/utilização de sistema aumentativo/alternativo de comunicação;
- Programa de autonomia pessoal e social;
- Redução parcial do currículo em função das necessidades individuais;
- Encaminhamento para as terapias indispensáveis às necessidades individuais;
- Recurso a um aluno-tutor;
- Solicitar a avaliação/intervenção do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal.

✓ Surdos;

- Conversão da matéria dada oralmente em material escrito, rico em imagens;

- Introdução de áreas curriculares específicas para a Língua Gestual Portuguesa e o português;
- Recurso a um programa curricular específico para o desenvolvimento da linguagem oral, que reúna as seguintes condições: estimulação e treino auditivo, leitura de fala, desenvolvimento da articulação (com base na fonética articulatória);
- Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC): software educativo, Internet.
- Encaminhamento para a terapia da fala;
- Recurso a um aluno-tutor;
- Solicitar a avaliação/intervenção do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal.

✓ **Perturbações do Espectro do Autismo;**

As respostas educativas variam consoante o grau de severidade:

- Delimitação clara de áreas e espaços, mantendo a disposição da sala e dos espaços;
- Proporcionar espaço adequado à sensibilidade sensorial do aluno;
- Informar clara e objetivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas;
- Promover situações de ensino individualizado direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia;
- Solicitar a avaliação/intervenção do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal.

✓ **Currículo Específico Individual:**

Este currículo é elaborado para aqueles alunos que não conseguem acompanhar o currículo normal, e como tal necessitam de alterações significativas no currículo.

✓ Adaptações Tecnológicas e Tecnologias de apoio:

Cegos/baixa visão

- Pedido de intervenção da equipa da Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas cujo fim é a aquisição da máquina de Braille, adaptação dos livros adotados em Braille, provas de avaliação, material ampliado, materiais em relevo;
- Utilização do computador como meio alternativo de comunicação e aprendizagem;
- Solicitar a avaliação/intervenção do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal;

Multideficiência

- Solicitar o parecer da equipa da Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas sobre tecnologia de apoio/ajudas técnicas, acessibilidade e mobilidade;
- Solicitar a intervenção da equipa da Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas com vista à adaptação de tecnologias às especificidades dos alunos com deficiências ou incapacidade;
- Treino de uso de tecnologias de apoio;
- Solicitar à Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas a cedência ou empréstimo de tecnologias de apoio.
- Solicitar a avaliação/intervenção do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal.

Surdos

- Desenvolver a Língua Portuguesa escrita através das Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Solicitar a avaliação/intervenção do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal;

— **Meta:** Promoção de igualdade de oportunidades

— **Estratégias:**

✓ **Adequações no processo de matrícula:**

- Matrícula de alunos com NEE, independentemente da sua área de residência;
- Adiamento de matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável;
- Os alunos sobredotados ou precoces no seu desenvolvimento global beneficiam, em situações excepcionais, da antecipação na matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

✓ **Adequações no processo de avaliação:**

As adequações em termos de avaliação encontram-se estipuladas no Programa Educativo Individual de cada aluno.

- Alteração do tipo de provas, adequando-as às necessidades de cada um e ao nível de aprendizagem bem como às condições de avaliação;
- Alteração da duração das provas, concedendo mais tempo;

 **Cegos/baixa visão**

- Utilização do computador, gravador, máquina de Braille para a realização das provas.

 **Multideficiência**

- Consoante o grau de deficiência, a avaliação poderá ser realizada sobre formato digital;
- Dispensa de algumas atividades de difícil execução em função da sua incapacidade;

Sobredotados

Os alunos que revelem capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequentam, poderão progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes faculdades, ou de ambas:

- Conclusão do 1.º ciclo do ensino básico com 9 anos de idade, completados 31 de Dezembro do ano respetivo, podendo completar o ciclo em três anos, ou quatro anos se tiver beneficiado da antecipação na matrícula no 1.º ano de escolaridade;

— **Meta:** Desenvolvimento das medidas previstas no 33/2009 relativas aos alunos com NEE

— **Estratégias:**

- ✓ Elaboração dos documentos: Programa Educativo Individual e Plano Individual de Intervenção Precoce, em parceria com os técnicos intervenientes, docentes e encarregados de educação;
- ✓ Acompanhamento na implementação das medidas definidas nos Programas Educativos Individuais e Planos Individuais de Intervenção Precoce;
- ✓ Avaliação e reformulação do PEI e PIIP;
- ✓ Otimização das medidas de apoio específico e individualizado a alunos com necessidades educativas especiais, adequando-as à especificidade de cada aluno e mobilizando os recursos necessários;
- ✓ Desenvolvimento de mecanismos que permitam a deteção atempada de necessidades sócio educativas dos alunos que, entretanto, não tenham sido identificadas;
- ✓ Criação de medidas complementares no âmbito da ação social escolar, mobilizando os recursos disponíveis e adequando-as à diversidade das situações;
- ✓ Articulação/colaboração com os vários serviços da comunidade;

- ✓ Participação em reuniões de discussão de casos com agentes educativos implicados, promovendo a mudança social/educacional;
- ✓ Sensibilização/formação contínua dos professores.

— **Meta:** Preparação para o prosseguimento de estudos

— **Estratégias:**

📌 Realização de um encontro/reunião com os docentes da Escola Ensino Básico 2,3 Ciclos de Santo António - com o objetivo de apoiar o processo de transição dos alunos do 4º ano da Escola do 1º Ciclo (Escola Emissora), para a Escola dos 2º e 3º Ciclos (Escola Recetora)

AVALIAÇÃO

Considera-se este projeto um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade de ação educativa de uma escola, enquanto expressão da identidade e autonomia da mesma.

Qualquer PEE tem subjacente uma conceção de educando e a sua execução implica a sua participação e interesse, de forma a repensar a escola, transformando-a num espaço privilegiado para a sua formação enquanto pessoa. É uma forma de promover o desenvolvimento da sua personalidade.

A avaliação surgirá a par com a execução do Plano Anual de Atividades e Plano Anual de Turma em momentos de formação e reflexão, sobre o plano de ação a ser desenvolvido.

Por quem:

O grau de execução do PEE será alvo de uma avaliação no final de cada ano no qual foi fixado: quatro anos (2016-2020). Essa avaliação far-se-á com base num relatório, segundo o cumprimento das metas propostas no plano de ação e outras que possam surgir no desenrolar da ação educativa. Desta avaliação deverá resultar a reflexão e reformulação do plano de ação para o ano seguinte. Será estipulada uma equipa de trabalho (do corpo docente), para refletir e avaliar as

atividades postas em prática. No final do ano, apresentar-se-á essa avaliação ao Conselho Escolar.

De que modo:

O Conselho Escolar definiu a seguinte metodologia de trabalho:

- Nomear o grupo de trabalho para proceder à elaboração do projeto;
- Divulgação e discussão por parte de toda a comunidade educativa, do plano de ação;
- Aprovação pelo Conselho Escolar;
- Divulgação a toda a comunidade educativa.

Como:

A avaliação deverá ter o seu enfoque na análise e reflexão, quanto à eficiência e eficácia, das estratégias adotadas, relativamente à consecução do plano de ação:

Esta análise basear-se-á:

- Atas do Conselho Escolar;
- Avaliação do Plano Anual de Atividades;
- Jornal Digital “Boliqeime em Notícia”;
- Relatórios de autoavaliação do pessoal docente;
- Avaliação do pessoal não docente;
- Questionários e/ou entrevistas aos Encarregados de Educação, alunos e Assistentes Operacionais;
- (...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo um dos principais documentos orientadores da Escola, pretende-se que o Projeto Educativo reflita de forma clara e inequívoca a Identidade da escola. Identidade essa que não pode nunca ser descontextualizada da identidade dos alunos e, conseqüentemente, da de toda a comunidade educativa. Há que perceber qual a realidade circundante, quais as reais necessidades e quais os problemas

efetivos a solucionar. Só desta forma fará sentido a elaboração de um Projeto Educativo de Escola que vise o bem-estar dos alunos, que proporcione aprendizagens pertinentes e significativas que se venham a traduzir num percurso escolar e académico bem-sucedido.

Pretende-se contribuir para a formação de cidadãos ativos, capazes de tomadas de decisão conscientes e informadas, elaborou-se este projeto que, não sendo imutável, continuará aberto a alterações e adaptações que se considerem adequadas, no sentido de ir solucionando novas questões emergentes, procurando sempre proporcionar um desenvolvimento que se pretende holístico e harmonioso aos alunos desta escola.

ANEXO B -Relatório de Autoavaliação

RELATÓRIO DE
AUTOAVALIAÇÃO

EB1/PE BOLIQUEIME

ANO LETIVO 2015/1016

ÍNDICE

1. Introdução	2
2. Caraterização:	
2.1. Do meio	2
2.2. Da escola/recursos	
2.2.1. Materiais	2
2.2.2. Recursos Humanos	2
2.2.3. Recursos Institucionais	2
3. Avaliação do referencial	
3.1. Recursos.....	3
3.2. Processos.....	3
3.3. Resultados.....	3
4. Análise Qualitativa	4
5. Análise SWOT.....	6
6. Anexos	7

1. INTRODUÇÃO

Serve este relatório para análise, reflexão e melhoria do modo como funcionou a Escola Básica com Pré-Escolar do Boliqueime no ano letivo 2015-16.

Entende-se que este documento será uma busca na consolidação da identidade, um desejo de validar as práticas recentes, de questionar as decisões tomadas, os resultados obtidos e de perspetivar o futuro. A elaboração deste, implica uma “paragem” nas práticas rotineiras e um olhar crítico da escola sobre si mesma – visão introspetiva.

As opções que a escola tomou ou deve tomar, os caminhos a seguir têm como quadro de referência os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e o referencial triaxial ora proposto (recursos, processos e resultados).

Pretende-se ainda aferir toda a dinâmica, organização e atuação desta escola como instituição pública de ensino (junto de toda a comunidade educativa), no sentido de delinear estratégias e fazer as devidas alterações para que desse modo se possa alicerçar um plano de melhoria.

Este relatório pretende ser gerador de informação relevante ao decisor político/ a Tutela.

2. CARACTERIZAÇÃO:

2.1. Do meio

A EB1/PE Boliqueime situa-se nas zonas altas da freguesia de Santo António a 6 km do concelho do Funchal.

Nesta zona, a demografia escolar tem origem, na sua grande maioria, em famílias de poucos recursos económicos, que possuem escolaridade mínima, verificando-se ainda alguns casos de iliteracia (residual).

2.2 Da Escola/Recursos

2.2.1 Materiais

Esta escola é composta por dois edifícios, sendo que um se destina às atividades formais e o outro é utilizado no apoio à Expressão e Educação Musical e Dramática e

à Expressão e Educação Físico- Motora. Há, ainda, um espaço coberto, para além dos espaços a céu aberto destinados ao recreio e atividade desportiva. - (ver anexo 1)

2.2.2 Humanos

Os recursos humanos que a escola dispõe são constituídos por docentes, pessoal não docente, técnicos superiores e discentes. - (ver anexo 2)

2.2.3 Institucionais

A nível de recursos institucionais, a escola conta com a colaboração de vários parceiros, como: Secretaria Regional de Educação, Junta de Freguesia de Santo António, Câmara Municipal do Funchal, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Casa de Saúde de São João de Deus, Universidade da Madeira, Polícia de Segurança Pública, Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Santo António, Centro Social e Paroquial da Graça, Associação de Ténis da Madeira, Clube Desportivo Nacional, Clube Sport Marítimo e Clube Naval do Funchal.

3. AVALIAÇÃO DO REFERENCIAL

3.1. Recursos

No presente ano letivo, este estabelecimento de ensino contou com uma equipa multidisciplinar distribuída conforme informação vertida na tabela (ver anexo 2).

Houve ainda outros atores que cooperaram para persecução e operacionalização do projeto educativo de escola e de outras atividades de extensão educativa/ outros projetos (ver anexo 2A/2B/2C).

3.2. Processos

Para se proceder a uma avaliação cuidada e precisa, foram tidos em conta o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades, os Planos Anuais de Turma e os projetos de Apoio Pedagógico Acrescido e Especial. Para além disto, foram implementados inquéritos a toda a comunidade educativa (ver anexo 3).

3.3. Resultados

Todas as atividades previstas nos projetos foram desenvolvidas, tendo –se alcançado resultados contributivos para o sucesso educativo dos alunos. Em oito turmas do 1º ciclo, verificou-se que a grande maioria dos alunos atingiu os níveis mínimos para progredirem. No entanto, houve sete retenções, sendo cinco do 2ºano e duas do 3ºano de escolaridade. Refere-se que aconteceu um adiamento de matrícula para o 1º ano. Pode-se estabelecer uma relação entre o total de alunos que beneficiaram de algum tipo de apoio (63) e o total de alunos retidos (7) - ver anexo 4, ou seja, pode-se inferir da bondade da aplicação desta medida.

4. ANÁLISE QUALITATIVA

Arrogamo-nos nesta fase crucial do documento a uma busca de significação no espaço social comunitário, em ambiente natural, considerando como principais fontes de recolha de dados inquéritos estruturados e/ou dirigidos a públicos específicos (nalguns casos por amostragem) e os seus resultados, como ainda de dados de alguma cultura participativa que a escola dispõe, numa valorização clara dos processos e que a prazo, podem permitir traçar um histórico da nossa prática e da sua linha evolutiva, bem como almejar atingir patamares de melhoria de maior proficiência.

A Avaliação Qualitativa da EB1PE de Boliqeime

A aplicação dos inquéritos para a avaliação qualitativa da escola geraram a necessidade do seu tratamento e conseqüente leitura por forma a que o trabalho realizado pela escola na auscultação dos diferentes sectores da comunidade educativa pudesse devolver-nos informação necessária para *a posteriori* perspctivarmos a nossa ação futura tendo em conta os aspetos mais relevantes, positivos e negativos, propondo a implementação de alterações ou a consolidação de práticas já existentes que melhorem a escola e a aproximem da comunidade que serve.

Num primeiro olhar concluímos da necessidade de criar categorias de inclusão dos diferentes aspetos alvo de auscultação, correlacionando-as, numa tentativa que as mesmas, juntas, se explicitem e possam ganhar coerência.

Assim, no que diz respeito ao pessoal docente, quer do 1º ciclo quer da pré- escolar, este considera que a escola, na generalidade, funciona bem, sendo raros os casos de indicadores negativos (3 casos) mas que mesmo assim apresentam um valor percentual muito

baixo quando comparados com a maioria das respostas ao mesmo item.

Encarregados de educação/pais, consideram que esta instituição estimula à sua participação na vida escolar em níveis que ultrapassam os 70%; ao contrário, apenas cerca de 3% dos inquiridos refere que muito raramente a escola os solicita.

Subjaz de uma leitura aos resultados emitidos e de uma forma mais ou menos transversal, que tanto o quadro docente, como o quadro não docente, pessoal técnico e encarregados de educação que a vida da escola se rege por princípios de democraticidade, atingindo este item 79%, resultantes do somatório dos parâmetros sempre e quase sempre;

É de destacar que do ponto de vista da sua gestão e organização, na opinião dos inquiridos, funciona muito bem com indicadores estatísticos que rondam os 75% e os professores consideram, ainda, ter prestações excelentes nos aspetos relacionados com o cumprimento de horário e assiduidade.

Não são de descartar os alertas para as questões que se relacionam com o funcionamento dos serviços administrativos e da cozinha, com a gestão dos espaços e particularmente com o trabalho de aproximação dos pais à escola e talvez podendo ter alguma conexão a este indicador a prevalência de algumas problemáticas tangentes à indisciplina dos alunos (disfuncionalidades comportamentais), nomeadamente no turno da tarde. A este propósito e neste quadrante do dia registou-se um aumento da pequena sinistralidade embora o mesmo não tenha atingido níveis preocupantes (4 casos) com atendimento hospitalar.

Os alunos, por seu lado, referem que os seus maiores problemas se colocam no âmbito do ensino e da aprendizagem destacando as dificuldades na compreensão dos conteúdos abordados nas diferentes áreas disciplinares (Matemática, Estudo do Meio e Português). Referem ainda com índices mais baixos as poucas saídas da escola (vulgo visitas de estudo) e atividades experimentais em sede de sala de aula. O comportamento e o relacionamento com os colegas merecem também alguma atenção até porque estes se podem considerar estar em consonância com a opinião manifestada pelos docentes.

Por último, mas não menos importante, é de referir que os pais/encarregados de educação apresentam um grau elevado de satisfação com a escola e os serviços que ela oferece destacando, como indicador mais baixo, o seu envolvimento nas festividades. No entanto, é importante referir que em relação a este aspeto, a maioria das respostas se encontra no item “quase sempre”, com uma percentagem de 73,6%. Não sendo

significativo cria espaço para ser melhorado, pois o remanescente 26,4%, refere-se a 56 encarregados de educação. Constata-se, pela prática, de alguma perda relacional entre a escola e a família, de caráter presencial, na razão direta do avanço académico – à medida que os filhos crescem o acompanhamento do processo pelos progenitores é cada vez mais intermitente. Os espaços temporais semanais dedicado ao atendimento personalizado e de vocação mais intimista apresenta défices acima do desejável. Verificou-se ainda neste item não ser possível catalogar sempre a maior ausência de alguns encarregados de educação com causas (impedimentos) laborais. A este propósito atesta-se dos baixos níveis de participação e de proatividade dos encarregados de educação por via da novel Associação de Pais. Alguma in experiência operacional pode justificar alguma retração dos seus representantes legais.

Sentiu-se e apesar do enfoque que a escola deu, que o processo comunicacional melhorou muito no plano interno, mas no plano externo perdeu eficácia. Em situações de alguma emergência alguns pais ficam incontactáveis. Os níveis de demissão de alguns pais assumem aspetos merecedores de atenção.

5. ANÁLISE SWOT

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Existência de parcerias institucionais; Gestão democrática; • Capacidade de mobilização da equipa: Níveis de aproveitamento escolar; • Elevados níveis de cooperação interpares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade de atendimento nos serviços administrativos; Formação “avulsa” com pouco significação para docentes; • Elevar os níveis quantitativos e qualitativos de atendimento aos pais; • Índice elevado de absentismo ao trabalho
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar a existência da Associação de Pais; • Celebrar novas parcerias institucionais; Adquirir quadros interativos e projetores de vídeo vs quadros pretos; • Consolidar os níveis de satisfação e erradicar o nível de pais insatisfeitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inoperância da Associação de Pais; • Resistência à mudança de alguns atores; • Tempo excessivo de permanência das crianças na escola e em sala de aula; • Turmas numerosas, particularmente nos 1º e 2º anos; • Alguma falta de eficácia na comunicação escola/família; • Material obsoleto (quadros pretos); • Material informático escasso e com software desatualizado.

6. ANEXOS

Anexo 1- RECURSOS MATERIAIS

Designação	Quantidade	Designação	Quantidade
Salas aula Curricular	4	Gabinete da Direção	1
Salas de Pré – Escolar	2	Arrecadações	4
Sala de Informática	1	WC alunos 1º Ciclo	2
Sala de Exp. Plástica	1	WC alunos da Pré	1
Sala de Estudo	1	WC Professores	1
Sala de Inglês	1	WC Funcionárias	1
Sala de Professores	1	WC Cozinheiras	1
Sala de Exp. Musical e Dramática	1	Campo desportivo	1
Sala de Exp. Físico-motora	1	Espaço exterior com Parque Infantil	1
Cantina	1	Espaço exterior coberto	1
Cozinha	1	Pátio	1
Biblioteca	1	Jardins	3
Secretaria	1	Balneários	1

Anexo 2 – RECURSOS HUMANOS

Docentes		Não Docente		Discentes	
1ºCiclo	19*	Técnicos Superiores	3	Flores	24
Pré-Escolar	6*	Técnicos Administrativos	2	Pequenos Pintores	24
		Assistentes Operacionais	13	1ºA	18
				1ºB	17
				2ºA	21
				2ºB	22
				3ºA	22
				3ºB	20
				4ºA	19
				4ºB	21
Total	25		18		208

*3 docentes estão com dispensa total da componente letiva (1 -1ºciclo, 2- do pré-escolar)

Anexo 2A – EXTENSÃO DA ATIVIDADE EDUCATIVA

Instituições	Nº de alunos envolvidos	Prof./ Técnicos
Clube Naval do Funchal / EB1/PE Boliqueime	18	1
Clube Desportivo Nacional / EB1/PE Boliqueime	23	1
Associação de Ténis da Madeira / EB1/PE Boliqueime	27	1

Anexo 2B – PROJETOS/ PARCERIAS

Parceiros Institucionais / EB1/PE Boliqueime	Professores	Técnicos Superiores		
		Psicólogos	Sociais	Enfermeiros
Casa de Saúde São João de Deus	4	2	2	2

Nota: Projeto de Intervenção Social que visa o aumento da melhoria da qualidade de vida comunitária, através da sensibilização, prevenção e encaminhamento de casos.

Anexo 2C – PROJETO DE CORDOFONES TRADICIONAIS

Grupos	Professores	Alunos/ ex- alunos	Assistentes Operacionais	Enc. de Educação	Administrativos	Total
I -Iniciação	1	11+3	-	3	-	18
II - Continuidade	3	2	6	1	1	13
						30

Nota: Divulgar o instrumento e música tradicional portuguesa. Agregar os vários atores da comunidade educativa.

Anexo 3 – INQUÉRITOS

Inquérito por Questionário

Pretende-se com este Inquérito conhecer a Cultura da Escola na perspetiva dos *Não Docentes*. Este Inquérito enquadra-se no âmbito da Autoavaliação das Escolas (artº4 da portaria 245/14 de 23 de dezembro).

É anónimo e a sua colaboração é importante.

(o preenchimento deste inquérito tem a duração de dez minutos)

Domínio: A Cultura da Escola

	Itens	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Sem opinião
1	Os diferentes serviços existentes na escola estão bem organizados e distribuídos.						
2	Sou assíduo						
3	Sou pontual						
4	A coordenação dos vários serviços/setores é realizada de um modo eficaz.						
5	A circulação de informação relativa a assuntos internos de interesse é eficaz.						
6	A formação para o desenvolvimento das minhas funções é adequada.						
7	Existe diálogo entre o pessoal não docente e a direção.						
8	A direção gere eficazmente os recursos humanos.						
9	A direção é imparcial na apreciação dos problemas que lhe são apresentados.						
10	A direção envolve o pessoal não docente na vida da escola.						
11	A direção ouve as sugestões do pessoal não docente para tomar decisões.						
12	A direção presta auxílio na resolução de problemas						

13	A direção gere de forma adequada situações de conflito.						
14	Os serviços de refeitório funcionam eficazmente						
	O serviço prestado pela cozinha é adequado						
15	A gestão das instalações é adequada às necessidades da comunidade						
16	O atendimento e apoio prestados pelos serviços administrativos são adequados.						
17	O órgão de gestão reconhece o desempenho dos seus funcionários						
18	Existe iniciativa da direção na realização de eventos/convívios a fim de estabelecer coesão entre a comunidade escolar						
19	O órgão de gestão orienta os seus funcionários para a missão da Escola						

Obrigado pela vossa colaboração

B) Inquérito por Questionário

Pretende-se com este Inquérito conhecer a Cultura da Escola na perspetiva dos *Docentes*. Este Inquérito enquadra-se no âmbito da Autoavaliação das Escolas (artº4 da portaria 245/14 de 23 de dezembro).

É anónimo e a sua colaboração é muito importante.

(o preenchimento deste inquérito tem a duração de dez minutos)

Domínio: A Cultura da Escola

	Itens	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Sem opinião
1	A direção gere eficazmente os recursos humanos						
2	A direção envolve os docentes na vida da escola						
3	A circulação de informação relativa a assuntos de interesse é eficaz						
4	A direção desenvolve mecanismos de auscultação dos docentes para a tomada de decisão.						
5	O órgão de gestão possui visão estratégica.						
6	A escola desenvolve estratégias de aproximação à comunidade.						
7	Os pais/enc. de educação são incentivados a participar na vida da escola (festividades, atendimento,...)						
8	Os pais/enc. de educação são corresponsáveis pela vida escolar do(s) seu(s) educando(s)						
9	A gestão das instalações é adequada às necessidades da comunidade						
10	A gestão dos equipamentos (mobiliário, quadros, iluminação e material técnico) é adequado						
11	O horário atribuído para as atividades de enriquecimento curricular é adequado aos alunos.						
12	A direção gere com eficácia os conflitos.						
13	A direção mostra-se disponível para a resolução dos problemas						

	que lhe são apresentados.						
14	O regulamento interno da escola é aplicado						
15	Os serviços de refeitório funcionam eficazmente.						
16	O serviço prestado pela cozinha é adequado						
17	Os serviços administrativos funcionam eficazmente.						
18	Existe trabalho cooperativo entre os docentes						
20	Os docentes são envolvidos na elaboração dos documentos estruturantes do estabelecimento						
21	Existe articulação entre o PEE com outros documentos orientadores						
22	Cada docente articula a sua atuação com os restantes membros da equipa						
23	As situações de indisciplina dos alunos são bem resolvidas.						
24	Existe um clima motivador por parte da direção						
25	O órgão de gestão reconhece o desempenho dos seus funcionários						
26	Sou assíduo						
27	Sou pontual						
28	Existe iniciativa da direção na realização de eventos/convívios a fim de estabelecer coesão entre a comunidade escolar						
29	O órgão de gestão orienta os seus funcionários para a missão da Escola						

Obrigado pela vossa colaboração

C) Inquérito por Questionário

Pretende-se com este Inquérito conhecer a Cultura da Escola na perspetiva dos *Docentes do Pré-escolar*. Este Inquérito enquadra-se no âmbito da Autoavaliação das Escolas (artº4 da portaria 245/14 de 23 de dezembro). É anónimo e a sua colaboração é importante.

(o preenchimento deste inquérito tem a duração de dez minutos)

Domínio: A Cultura da Escola

	Itens	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Sem opinião
1	A direção gere eficazmente os recursos humanos						
2	A direção envolve os docentes na vida da escola						
3	A circulação de informação relativa a assuntos de interesse é eficaz						
4	A direção desenvolve mecanismos de auscultação dos docentes para a tomada de decisão.						
5	Cada educador articula a sua atuação com a educação especial						
6	O órgão de gestão possui visão estratégica.						
7	Os pais/enc. de educação são incentivados a participar na vida da escola (festividades, atendimento,...)						
	Os pais/enc. de educação são corresponsáveis pela vida escolar do(s) seu(s) educando(s)						
8	A escola desenvolve estratégias de aproximação à comunidade.						
9	A gestão das instalações é adequada às necessidades da comunidade						
10	A gestão dos equipamentos (mobiliário, quadros, iluminação e material técnico) é adequado						

11	O horário atribuído para as atividades de oferta educativa é adequado.						
12	A direção gere com eficácia os conflitos						
13	A direção mostra-se disponível para a resolução dos problemas que lhe são apresentados.						
14	O regulamento interno da escola é aplicado						
15	Os serviços de refeitório funcionam eficazmente.						
16	O serviço da cozinha é adequados.						
17	Os serviços administrativos funcionam eficazmente.						
18	Existe iniciativa da direção na realização de eventos/convívios a fim de estabelecer a coesão entre a comunidade escolar						
19	Existe trabalho cooperativo entre os (as) educadores (as)						
20	O órgão de gestão reconhece o desempenho dos seus funcionários						
21	Sou assíduo						
22	Sou pontual						
23	Existe um clima motivador por parte da direção						
24	O órgão de gestão orienta os seus funcionários para a missão da Escola						

Obrigado pela vossa colaboração

D) Inquérito por Questionário

**Pretende-se com este Inquérito conhecer a Cultura da Escola na perspetiva dos Pais/Enc. De Educação. Este Inquérito enquadra-se no âmbito da Autoavaliação das Escolas (artº4 da portaria 245/14 de 23 de dezembro).
É anónimo e a sua colaboração é importante.**

(o preenchimento deste inquérito tem a duração de dez minutos)

Domínio: A Cultura da Escola

	Itens	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Sem opinião
1	É incentivada a participação dos Pais/Enc. de Educação na vida da escola						
2	Os Pais/Enc. de Educação são motivadas a participar na construção do Projeto Educativo						
3	A escola divulga as linhas orientadoras do Projeto Educativo junto dos encarregados de educação.						
4	Elogia/recomenda esta escola junto de outras famílias ou amigos.						
5	Está satisfeito (a) com o trabalho desenvolvido com o seu educando						
6	É-lhe facultado os registos trimestrais do desenvolvimento do seu educando						
7	A escola facilita a inclusão de todas as crianças						
8	As atividades de enriquecimento curricular contribuem para a melhoria do desenvolvimento do seu educando						
9	A escola preocupa-se com a integração com o meio envolvente						

10	Os professores (as) adequam as atividades às diferentes características/necessidades das crianças (praticam diferenciação pedagógica).						
11	A escola transmite-lhe segurança a nível de higiene						
12	A escola envolve os pais/encarregados de educação nas festividades						
13	O atendimento e apoio prestados pelo professor titular de turma são adequados.						
14	A direção mostra-se disponível para a resolução dos problemas que lhe são apresentados.						
15	Considera que a direção gere de forma adequada situações de conflitos.						
16	O atendimento e apoio prestados pelos serviços administrativos são adequados.						
17	Sente-se tranquilo com o ambiente de segurança na escola						
18	As instalações da escola são adequadas.						
19	O atendimento e apoio prestados pelas assistentes operacionais são adequados						
20	A escola informa os pais/enc. de educação sobre as atividades que decorrem ao longo do ano, ex: visitas de estudo, exposições, festas, convívios						
21	A escola dá conhecimento do Regulamento Interno						
22	Os equipamentos e materiais da escola são adequados e suficientes.						

Obrigado pela vossa colaboração

E) Inquérito por Questionário

Pretende-se com este Inquérito conhecer a Cultura da Escola na perspetiva dos Pais/Enc. de Educação do Pré-escolar. Este Inquérito enquadra-se no âmbito da Autoavaliação das Escolas (artº4 da portaria 245/14 de 23 de dezembro).

É anónimo e a sua colaboração é importante.

(o preenchimento deste inquérito tem a duração de dez minutos)

Domínio: A Cultura da Escola

	Itens	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Sem opinião
1	É incentivada a participação dos Pais/Enc. de Educação na vida da escola						
2	As famílias são motivadas a participar na construção do Projeto Educativo /Plano Anual de Atividades/ Regulamento Interno.						
3	A escola facilitou o conhecimento destes documentos acima referidos						
4	Elogia/recomenda esta escola junto de outras famílias ou amigos.						
5	Está satisfeito com o trabalho desenvolvido com o seu educando						
6	É-lhe facultado os registos trimestrais do desenvolvimento do seu educando						
7	A escola facilita a inclusão de todas as crianças						
8	As atividades de oferta educativa contribuem para a melhoria do desenvolvimento do seu educando						
9	A escola preocupa-se com a integração com o meio envolvente						

10	As educadoras adequam as atividades às diferentes características/necessidades das crianças (praticam diferenciação pedagógica).						
11	Tem conhecimento dos planos pedagógicos da sala do seu educando						
12	A escola envolve os pais/encarregados de educação nas festividades						
13	A escola transmite-lhe segurança a nível de higiene						
14	As educadoras demonstram disponibilidade para atendimento aos pais						
15	A direção mostra-se disponível para a resolução dos problemas que lhe são apresentados.						
16	Considera que a direção gere de forma adequada situações de conflitos.						
17	O atendimento e apoio prestados pelos serviços administrativos são adequados.						
18	Sente-se tranquilo com o ambiente de segurança na escola						
19	As instalações da escola são adequadas.						
20	O atendimento e apoio prestados pelas assistentes operacionais são adequados						
21	A escola informa os pais/enc. de educação sobre as atividades que decorrem ao longo do ano, ex: visitas de estudo, exposições, festas, convívios						

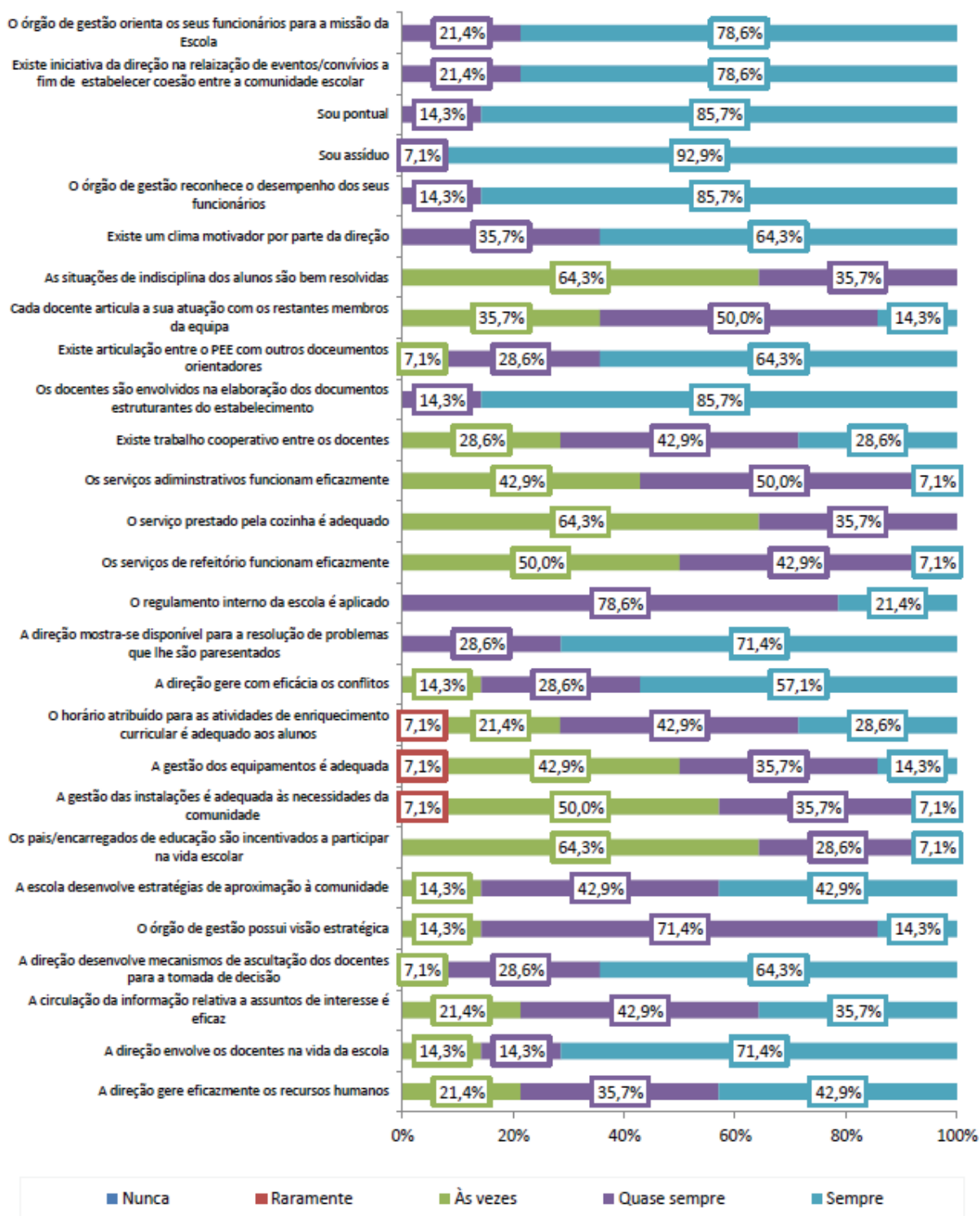
Obrigado pela vossa colaboração

Anexo 4 – MAPA DE ALUNOS APOIADOS/ RETIDOS E COM PROGRESSÃO POR TURMA

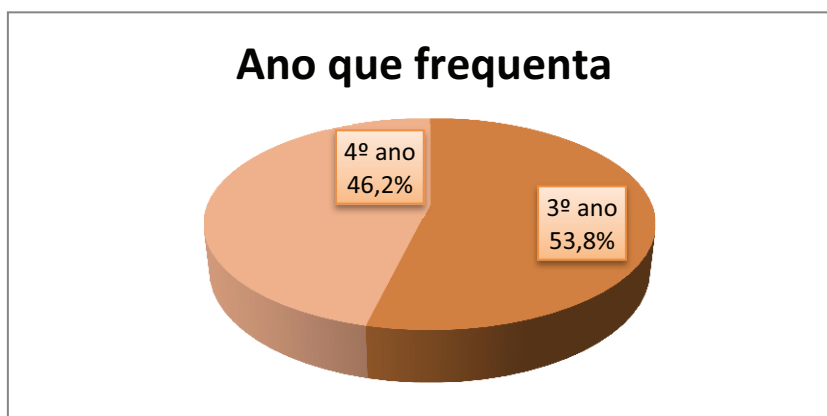
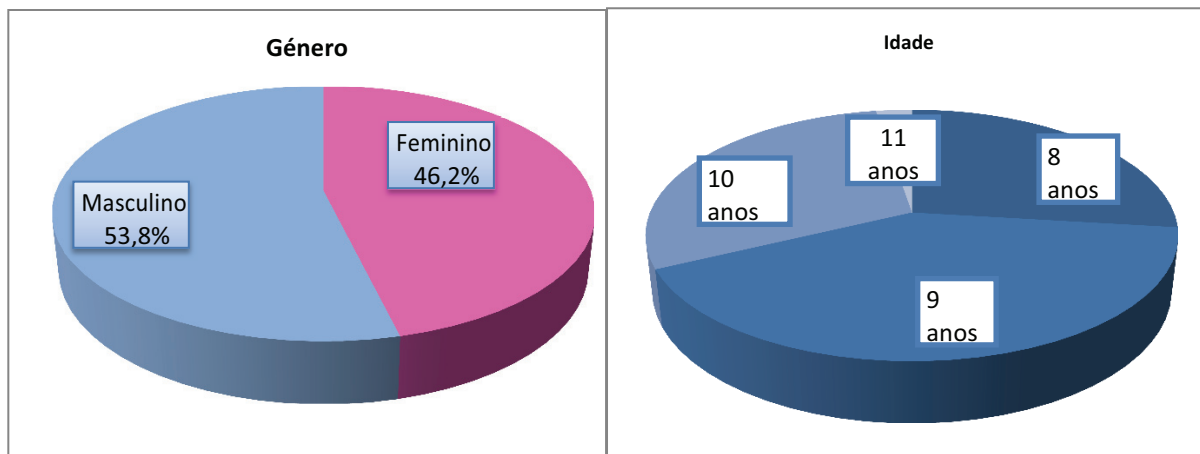
Ano/ Turma	Nº de alunos apoiados	Progressão	Retenção
1ºA	10	18	0
1ºB	8	17	0
2ºA	7	20	1
2ºB	10	18	4
3ºA	5	19	2
3ºB	12	20	0
4ºA	5	19	0
4ºB	6	20	0
Total	63	158	7

Anexo 5 – ANÁLISE QUANTITATIVA

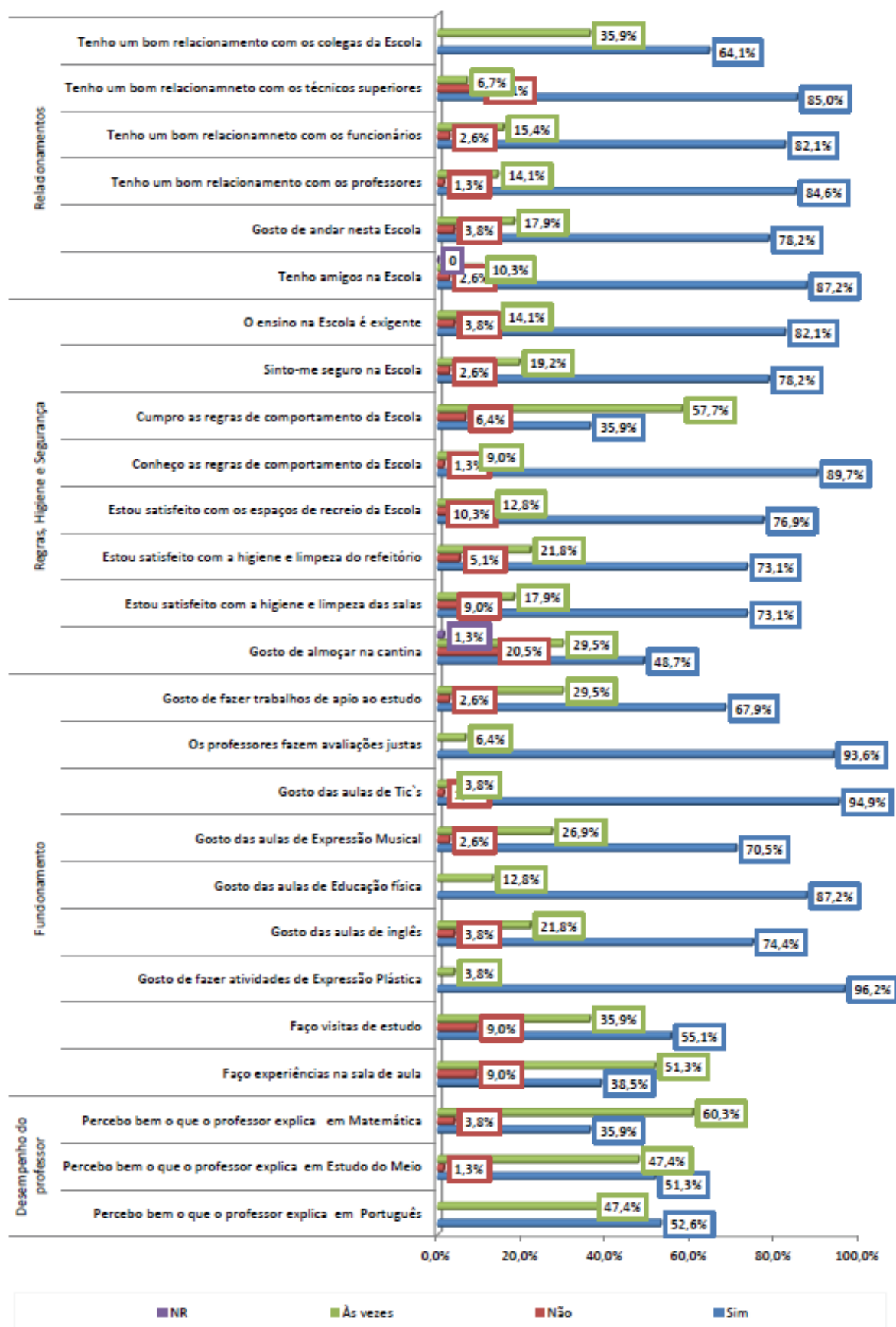
Docentes do 1º ciclo (n=14)



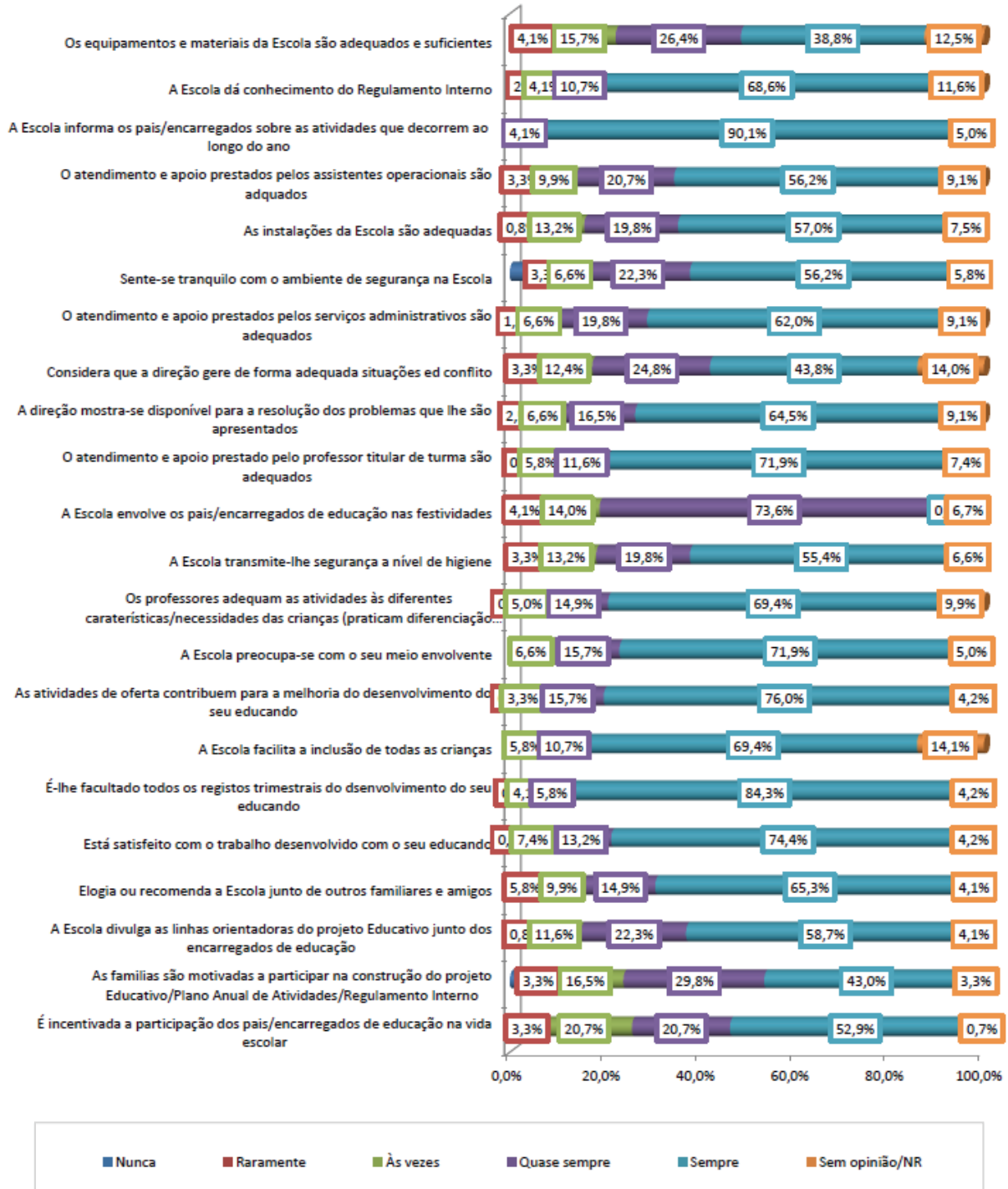
Caraterização dos alunos 1º ciclo (n=78)



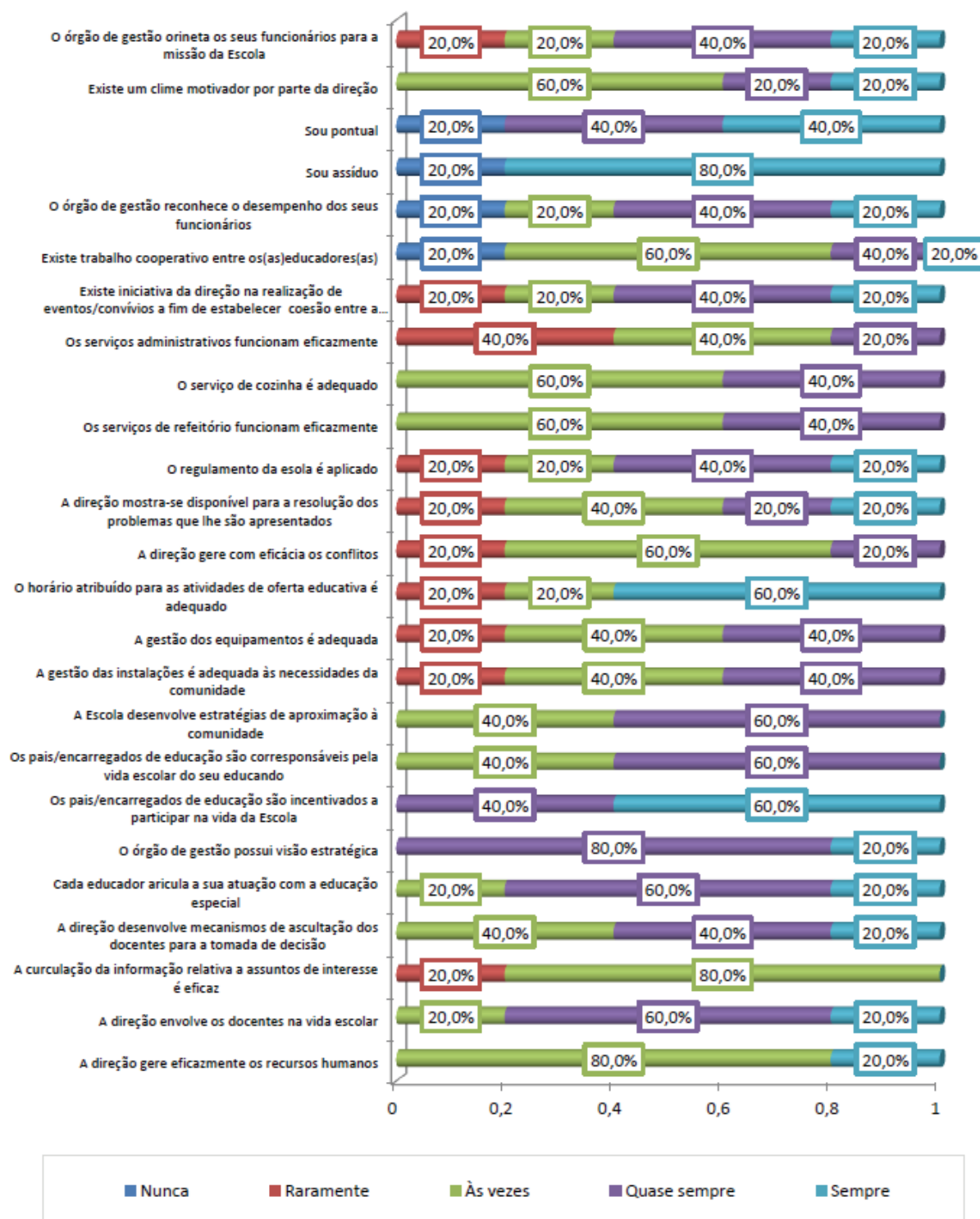
Opinião dos alunos do 1º ciclo (n=78)



Pais/Encarregados de Educação dos alunos do 1º ciclo (n=121)



Docentes do pré-escolar (n=5)



Pais/Encarregados de educação pré-escolar (n=25)

